4.31
500

500

231
500

Н. С. ДЕРЖАВИНЪ.

ПРИВАТЪ-ДОЦЕНТЪ
Императорскаго Петроградскаго Университета.

ОСНОВЫ МЕТОДИКИ

преподаванія русскаго языка и литературы въ средней школѣ.

Курсъ лекцій, читанныхъ авторомъ въ Петроградскомъ Университетѣ и на Педагогическихъ Курсахъ для подготовки преподавателей средней школы.

СЪ ПРИЛОЖЕНІЕМЪ
библіографическаго указателя—„Библіотека преподавателя".

2074
12

ПЕТРОГРАДЪ.
Типографія «Научное Дѣло». Загородный пр., 74.
1917.

231/500

Н. С. ДЕРЖАВИНЪ.

ПРИВАТЪ-ДОЦЕНТЪ
Императорскаго Петроградскаго Университета.

ОСНОВЫ МЕТОДИКИ

преподаванія русскаго языка и литературы въ средней школѣ.

Курсъ лекцій, читанныхъ авторомъ въ Петроградскомъ Университетѣ и на Педагогическихъ Курсахъ для подготовки преподавателей средней школы.

СЪ ПРИЛОЖЕНІЕМЪ
библіографическаго указателя—„Библіотека преподавателя".

90-74
12

ПЕТРОГРАДЪ.
Типографія «Научное Дѣло». Загородный пр., 74.
1917.

НИИ

600525

Петроградъ. Дозволено военной цензурой 21 декабря 1916 г.

ГОСУДАРСТВ. ПУБЛИЧНАЯ
ИСТОРИЧЕСКАЯ
БИБЛИОТЕКА РСФСР

Преподаваніе есть своего рода искусство, и какъ искусство, оно нуждается, прежде всего, въ тѣхъ, конечно, индивидуальныхъ данныхъ, которыя мы предполагаемъ во всякомъ художникѣ. Съ этой точки зрѣнія, ни одна методика въ мірѣ, вѣроятно, не создала еще ни одного истиннаго педагога, равно какъ и ни одинъ педагогъ, помимо природы, не создалъ ни одного поэта. Однако, если бы мы думали, что вся огромная школьная работа творится у насъ, какъ и вездѣ, только преподавателями-художниками, что школа нуждается прежде всего въ спеціалистахъ-художникахъ, наша школа осталась бы, пожалуй, вовсе безъ преподавателей, а народъ безъ школы и образованія. И вотъ съ этой то точки зрѣнія, съ точки зрѣнія самыхъ насущныхъ жизненныхъ интересовъ и потребностей, самыхъ дѣйствительныхъ нуждъ широкаго народнаго просвѣщенія, съ точки зрѣнія интересовъ наилучшей подготовки будущаго преподавателя къ наиболѣе цѣлесообразному и продуктивному выполненію принятыхъ имъ на себя обязанностей, методика предмета суммою своихъ знаній и педагогическаго опыта и можетъ принести и начинающему преподавателю и вообще дѣлу народнаго просвѣщенія большую пользу. Конечно, методика не стремится создавать изъ ничего педагогическіе таланты; задачи ея гораздо проще, но это нисколько не уменьшаетъ ея образовательнаго и общественнаго значенія, какъ спеціальной педагогической

дисциплины. Задачи ея сводятся къ тому, чтобы дать всякому, интересующемуся вопросами школы и своей преподавательской спеціальности, сумму опредѣленныхъ положительныхъ знаній въ области его предмета школьнаго преподаванія, тѣхъ знаній, которыхъ непосредственно самъ предметъ, какъ наука, не даетъ и въ себѣ не заключаетъ, но которыя, тѣмъ не менѣе, тѣсно съ нимъ связаны, какъ только науку мы дѣлаемъ предметомъ школьнаго преподаванія. Эту сумму знаній, опредѣляющихъ собою существенное содержаніе курса методики предмета, составляютъ, прежде всего, извѣстные факты работы общественно-педагогической мысли въ области вопросовъ, связанныхъ съ школьнымъ преподаваніемъ интересующаго насъ предмета; съ другой стороны, содержаніе методики предмета можетъ заключать въ себѣ также и указаніе системы индивидуальнаго построенія извѣстнаго педагогическаго опыта и практическаго разрѣшенія основныхъ проблемъ школьнаго преподаванія. Такимъ образомъ, сами собою намѣчаются два возможныхъ типа методическихъ курсовъ: первый типъ интересуется преимущественно данными исторіи общественно-педагогической мысли, критически изслѣдуетъ эти данныя и въ самой исторіи мысли ищетъ тѣхъ путей, которые подсказываются самымъ ходомъ прогрессивнаго развитія науки, жизни, педагогической практики и общественнаго сознанія и могутъ быть смѣло положены каждымъ въ основу своего педагогическаго міросозерцанія, какъ здоровое, единственно реальное и цѣлесообразное начало для творческаго построенія собственнаго преподавательскаго опыта, индивидуальной педагогической работы, которая, при этомъ только условіи, хотя и не будучи работою художника, явится, тѣмъ не менѣе, полезной прогрессивно-общественною работой; второй типъ методики долженъ представить собою сборникъ практическихъ совѣтовъ и указаній въ

видѣ готовыхъ формулъ, особенно рекомендуемыхъ, въ качествѣ испытанныхъ методическихъ пріемовъ, педагогической практикѣ. Если, однако, мы признаемъ, что во всякой живой педагогической работѣ самое важное прежде всего — міросозерцаніе, а затѣмъ уже методъ работы, имѣющій всегда безусловно только относительную цѣнность, мы должны будемъ согласиться, что методика предмета школьнаго преподаванія прежде всего и должна помочь преподавателю создать себѣ опредѣленное педагогическое міросозерцаніе въ связи съ предметомъ преподаванія его спеціальности, должна ввести его въ кругъ идей общественно-педагогической мысли, должна поставить его лицомъ къ лицу съ этою мыслью, т. е. дать не менѣе существенное, съ общественно педагогической точки зрѣнія, знаніе, чѣмъ тотъ запасъ научныхъ свѣдѣній въ области спеціальности, съ которыми начинающій преподаватель впервые переступаетъ порогъ средней школы. Поэтому, въ частности, исторія работы общественно-педагогическаго сознанія въ области вопросовъ преподаванія русскаго языка и литературы въ средней школѣ мнѣ представляется единственно-цѣлесообразнымъ методомъ построенія курса методики для преподавателя средней школы, такъ какъ непосредственное знакомство начинающаго преподавателя съ тѣмъ, что сдѣлано педагогической мыслью въ области вопросовъ школьнаго преподаванія предмета его научной спеціальности и какъ сдѣлано, какіе здѣсь намѣчены вопросы и въ какомъ направленіи общественно-педагогическая мысль ищетъ ихъ разрѣшенія, я думаю, явится для него не только интереснымъ образовательнымъ матеріаломъ, но и прекрасною методическою школою, какою обыкновенно всегда бываетъ для насъ исторія. Методика предмета, съ моей точки зрѣнія, не можетъ строиться иначе, какъ на основахъ психологіи, которая подсказываетъ ей методы практическаго разрѣшенія

педагогическихъ проблемъ; но она не можетъ строиться и внѣ исторіи, которая ставитъ эти проблемы и раскрываетъ процессъ работы мысли надъ ихъ разрѣшеніемъ. Построенная на данныхъ исторіи общественно-педагогической мысли, методика предмета, съ этой точки зрѣнія, пріобрѣтаетъ характеръ спеціальнаго историческаго изслѣдованія высокаго образовательнаго значенія и большого научнаго интереса, какъ естественное и необходимое дополненіе курса методологіи научнаго знанія. Но, будучи спеціальнымъ изслѣдованіемъ въ области общественно-педагогической мысли, методика предмета школьнаго преподаванія не можетъ ставить себѣ и задачъ методологіи: она должна дать критико-историческій обзоръ вопросовъ школьнаго преподаванія въ области общественно-педагогической мысли и литературы, почему и самый предметъ курса правильнѣе было бы называть не методикой, а «основами методики», которыя, предполагается, должны помочь каждому построить затѣмъ свою собственную, индивидуальную методику, что съ точки зрѣнія интересовъ живого педагогическаго дѣла и успѣховъ національной школы было бы, пожалуй, наиболѣе цѣннымъ. Придавая существенное значеніе историческому элементу, я старался вмѣстѣ съ тѣмъ ввести въ свой курсъ, по мѣрѣ надобности, и элементъ практической методики, которому, однако, придаю менѣе существенное значеніе, но ввожу этотъ элементъ въ свой курсъ не въ видѣ какихъ-либо апріорныхъ, субъективно-догматическихъ положеній, а какъ естественный выводъ изъ разсмотрѣнія данныхъ, подсказываемыхъ мнѣ исторіей нашей національной педагогической мысли.

Въ основу настоящей книги мною положены лекціи, которыя я читалъ въ 1913, 1914 и 1915 г. въ Петроградскомъ Университетѣ и которыя продолжаю читать на Петроградскихъ пед. курсахъ для подготовки преподавателей средней школы. Къ сожалѣнію, въ настоящемъ

изданіи, по многимъ причинамъ, мнѣ не удалось дать своего курса въ полномъ его объемѣ, не удалось съ надлежащей обстоятельностью разработать нѣкоторыхъ его отдѣловъ, другихъ пришлось коснуться вскользь, а кое-что оставить и вовсе безъ вниманія, но и при этихъ условіяхъ я питаю надежду, что благосклонный читатель не поставитъ мнѣ въ вину моихъ вольныхъ и невольныхъ прегрѣшеній, что, безпристрастно оцѣнивъ мой многолѣтній педагогическій трудъ, онъ найдетъ въ немъ не одни недостатки, но отмѣтитъ и его скромныя достоинства.

Н. Державинъ.

Петроградъ.
14—XII 1916.

Введеніе.

Средняя общеобразовательная школа: ея основныя задачи и методы.

Вопросъ о методахъ преподаванія въ средней школѣ русскаго языка и литературы тѣснѣйшимъ образомъ связанъ, прежде всего, съ вопросомъ о задачахъ и назначеніи средней школы вообще, о томъ, какимъ жизненнымъ цѣлямъ средняя школа должна служить, и какую миссію въ общенародной жизни она должна нести. Когда мы придемъ къ опредѣленному соглашенію по данному вопросу, намъ легче ужъ будетъ говорить затѣмъ и по непосредственно касающемуся насъ вопросу о томъ, какъ учить въ средней школѣ, имѣя въ виду опредѣленно поставленныя ей задачи.

Средняя общеобразовательная школа, согласно общепринятому убѣжденію, *такъ же какъ и общеобразовательная низшая школа до нея и общеобразовательная высшая школа послѣ нея,—должна давать учащимся извѣстную сумму положительныхъ знаній въ области опредѣленнаго круга предметовъ средняго образованія и воспитывать ихъ волю и чувства въ духѣ высокихъ общечеловѣческихъ идеаловъ и національныхъ стремленій.*

Воспитывая умъ, волю и чувство учащихся въ указанномъ направленіи, средняя школа, какъ школа общеобразовательная, поднимаетъ обще-культурный уровень народа и тѣмъ самымъ способствуетъ росту его національно-политическаго сознанія, которое есть не что иное какъ сумма извѣстныхъ представленій, и которому, какъ мы знаемъ, въ жизни народовъ принадлежитъ огромная творческая роль, роль могучаго двигателя человѣчества по пути его культурныхъ завоеваній. Эта творческая роль сознанія въ жизни народовъ опредѣляется тѣмъ, что въ извѣстные

моменты своего развитія сознаніе изъ пассивнаго состоянія превращается въ активный факторъ, вмѣшивающійся въ жизнь, провозглашающій новые прогрессивные принципы и ставящій ей новыя требованія. Трудно было бы, впрочемъ, указать опредѣленную грань, гдѣ общественное сознаніе играетъ только пассивную роль, не внося съ своей стороны ничего въ общій процессъ жизни. Формы воззрѣній и быта даже у примитивныхъ племенъ несомнѣнно нормируются общественнымъ сознаніемъ, несмотря, повидимому, на полную зависимость его отъ внѣшнихъ условій матеріальной жизни. На болѣе высокихъ ступеняхъ культурности созидательная роль *творческой активной личности* не подлежитъ уже никакому сомнѣнію: здѣсь можетъ быть установлена самая тѣсная связь между формами быта и формами сознанія, между внѣшней жизнью и жизнью личности, которыя становятся другъ къ другу въ отношенія постояннаго взаимодѣйствія. Успѣхи теоретическаго знанія, всевозможныя открытія и изобрѣтенія, т. е. различные виды и формы проявленія сознанія, полагая начало успѣхамъ техники и промышленности, въ свою очередь корректируются неустаннымъ процессомъ жизни, вырабатывающей въ сложномъ взаимодѣйствіи сознанія и техническихъ успѣховъ новыя формы общественныхъ отношеній и различныхъ общественныхъ установленій. Творческая личность и творческое общественно-культурно-національное сознаніе—это могучіе факторы современнаго прогресса. Своимъ искусствомъ и философіей древняя Эллада была обязана высокому культурно-національно-общественному сознанію своихъ гражданъ; Римъ своимъ міровымъ величіемъ былъ обязанъ исключительно высокому національно-политическому сознанію римскаго гражданина; современная владычица морей, великая благородная Англія своими національно-культурными и политическими успѣхами обязана больше всего высокому національно-политическому сознанію своихъ гражданъ...

Это высокое культурно-національное и общественно-политическое сознаніе народа или національное самосознаніе, поднимающее отдѣльныя націи на высоту вождей человѣчества, этотъ *патріотизмъ* въ истинномъ и широкомъ смыслѣ слова, являющійся несокрушимой опорой народовъ въ минуты историческихъ испытаній, *тѣсно связанъ съ воспитаніемъ творческой самодѣятельности личности,* и какъ элементъ дѣйствующій, активный, требуетъ прежде всего воспитанія инстинкта самодѣятельности.

Все до сихъ поръ сказанное приводитъ насъ къ убѣжденію,

что вопросъ о школѣ и ея задачахъ представляетъ собою не только весьма важный вопросъ съ чисто педагогической точки зрѣнія, но и вопросъ первостепенной важности съ точки зрѣнія національно-государственной, и что приведенная нами выше формулировка задачъ средней школы слишкомъ элементарна и нуждается въ болѣе детальной разработкѣ. Какъ должна быть организована система народнаго образованія въ странѣ, и въ какомъ направленіи школа должна вести свое дѣло воспитанія и образованія подрастающихъ поколѣній для того, чтобы дать націи крѣпкихъ духомъ и здоровыхъ тѣломъ, стойкихъ и мужественныхъ, энергичныхъ и предпріимчивыхъ гражданъ, — вопросъ, надъ которымъ должна неустанно работать общественная мысль, и на который должны дать себѣ опредѣленный отвѣтъ и мы—педагоги, какъ непосредственные работники на нивѣ народнаго просвѣщенія.

«Должно возстановить прямое назначеніе школы, примиренной съ жизнью,—быть руководителемъ жизни на пути къ будущему. И этого достигнемъ только тогда, когда всѣ человѣку дарованныя способности, всѣ благородныя и высокія стремленія найдутъ въ школѣ средства къ безконечному и всестороннему развитію, безъ всякой задней мысли и безъ рановременныхъ заботъ о приложеніи»... Такъ думалъ Пироговъ о назначеніи школы. Культурно-національно-общественная жизнь народа, говорили мы выше, какъ бы она ни складывалась, какіе бы факторы ни играли въ ней доминирующей роли, въ основѣ своей въ общемъ направленіи регулируется, тѣмъ не менѣе, извѣстною суммой высшихъ идей и стремленій, которыя, какъ завоеваніе общечеловѣческой культуры, въ каждый данный моментъ составляютъ высшее національное достояніе. Безконечное и всестороннее развитіе всѣхъ дарованныхъ человѣку способностей, всѣхъ благородныхъ и высокихъ стремленій дѣйствительно всегда должно быть первою обязанностью школы потому, что высокое развитіе духа воплощается и въ соотвѣтственно высокой идеѣ, способной дѣйствительно руководить жизнью на ея пути къ будущему, которое есть не что иное, какъ извѣстный культурный прогрессъ, опредѣляемый наростаніемъ вширь и вглубь національной жизни высшихъ общечеловѣческихъ понятій и стремленій. Для успѣшнаго служенія дѣлу жизни школа должна, конечно, располагать всѣми средствами къ безконечному и

всестороннему развитію личности, и если въ центрѣ своихъ заботъ она не поставитъ личности ребенка и юноши, она не выполнитъ своего назначенія въ жизни, она не будетъ руководителемъ жизни на пути къ будущему, потому что она не явится школою воспитанія творческой личности, одушевленной высокими идеалами.

«Школа должна приготовить духовныя силы юноши для созданія идеала, должна пробудить въ немъ безкорыстную любовь къ истинѣ, правдѣ, добру и прекрасному и стремленія къ нимъ; но она не можетъ навязывать никакой теоріи для жизни, равно никакой исключительной идеи, которой должна быть посвящена жизнь, какъ это дѣлаютъ школы іезуитскія. Безъ этихъ актовъ долженъ вступать юноша въ жизнь, съ полной свободой выбрать себѣ поприще, лишь было бы въ немъ живо чувство справедливости, честности, стремленіе соединить свое благо съ общимъ».—Такъ думалъ о назначеніи школы Стоюнинъ. Школа можетъ жить правильною жизнью, говорилъ онъ, только на основаніи одной общей идеи — воспитывать человѣка для дѣйствительной жизни. А такъ какъ въ дѣйствительной жизни человѣкъ является гражданиномъ своего народа и дѣятелемъ въ обществѣ, то и требованіе къ школѣ, чтобы она не забывала этого, не будетъ исключительнымъ требованіемъ, не будетъ и предвзятой идеей, о чемъ говорилъ Пироговъ, которая могла бы сузить понятіе о человѣкѣ.

Объединивъ эти два, не противорѣчащіе, но дополняющіе другъ друга основныхъ тезиса, пироговскій и стоюнинскій, мы, думается мнѣ, совсѣмъ близко подойдемъ и къ рѣшенію намѣченнаго нами вопроса о задачахъ средней общеобразовательной школы.

Итакъ, *средняя общеобразовательная школа основною своею задачей должна имѣть всестороннее воспитаніе личности, путемъ развитія всѣхъ дарованныхъ человѣку способностей, всѣхъ благородныхъ и высокихъ стремленій, въ цѣляхъ созданія гражданина и общественнаго дѣятеля.*

Однако и эта формула, приходится признать, все еще не исчерпываетъ вопроса и не даетъ на него вполнѣ удовлетворяющаго насъ отвѣта. Несомнѣнно, фактическая *цѣна* личности опредѣляется ея *соціальною цѣнностью,* степенью ея пригодности къ активному участію въ процессѣ строенія жизни, и при томъ такой жизни, которая была бы въ состояніи наилучшимъ образомъ обезпечить счастье всѣмъ и каждому въ отдѣльности. Но чѣмъ

же мы будемъ опредѣлять степень пригодности личности къ такой работѣ? Гдѣ мы найдемъ для этого достаточно убѣдительный и вѣскій критерій? Не окажется ли въ извѣстныхъ случаяхъ наше сужденіе слишкомъ субъективнымъ, а, быть можетъ, и нарушающимъ принципъ свободы личности?—Національно-общественное благо, благо всѣхъ и каждаго—съ одной стороны, и въ большей или меньшей степени развитой инстинктъ творческой самодѣятельности—съ другой,—вотъ нашъ основной критерій, которымъ мы неизмѣнно будемъ опредѣлять и степень пригодности личности къ активному участію ея въ процессѣ строенія счастливой жизни и вообще соціальную, а слѣдовательно, съ нашей точки зрѣнія, и абсолютную цѣнность личности.

Внеся въ приведенную выше формулировку вопроса о задачахъ средней школы наше дополненіе, мы могли бы теперь свою точку зрѣнія изложить въ окончательной формѣ такъ: *средняя общеобразовательная школа должна имѣть своею основною задачей всестороннее воспитаніе, путемъ систематическаго воздѣйствія на развитіе всѣхъ дарованныхъ человѣку способностей, всѣхъ благородныхъ и высокихъ стремленій,—творческой самодѣятельной личности въ цѣляхъ созданія гражданина и общественнаго дѣятеля.*

Отвѣтивъ, такимъ образомъ, въ самыхъ общихъ, конечно, чертахъ на первый изъ поставленныхъ нами вопросовъ, постараемся теперь подойти и къ отвѣту на второй вопросъ—о методахъ обученія въ средней школѣ сообразно съ намѣченными ея задачами.

Господствующая система преподаванія въ средней школѣ давно признана, и совершенно основательно, не отвѣчающей жизненнымъ задачамъ школы. Сухость, формализмъ, схоластика и т. д.—такъ обыкновенно живая непосредственная общественная мысль клеймитъ тотъ духъ книжной учобы и педантизма, который царитъ въ нашихъ гимназіяхъ. Однако, въ чемъ заключаются существеннѣйшіе недостатки этой системы,—на этотъ вопросъ, къ сожалѣнію, мы не всегда могли бы получить совершенно ясный и опредѣленный отвѣтъ. А отвѣтить на вопросъ надо, не только потому, что вопросъ самъ по себѣ слишкомъ серьезенъ, но и потому, что нельзя принимать, въ частности, никакихъ мѣръ исправленія, не зная въ какомъ отношеніи, съ какой стороны и въ какой степени данный предметъ вообще нуждается въ испра-

вленіи, равно какъ нельзя лѣчить и больного, не зная его болѣзни.

Мнѣ лично существеннѣйшимъ недостаткомъ господствующей у насъ въ средней школѣ системы преподаванія представляется, — во-первыхъ: смѣшеніе другъ съ другомъ, до полнаго ихъ отождествленія, двухъ основныхъ элементовъ—средства обученія и цѣлей обученія и, во-вторыхъ, преобладаніе въ преподаваніи элемента знанія надъ элементомъ навыка.—Постараемся объясниться яснѣе и обстоятельнѣе.

Господствующая система преподаванія въ средней школѣ, говоримъ мы, не всегда разграничиваетъ средства обученія отъ цѣлей обученія. Такъ, напр., однимъ изъ средствъ обученія дѣтей орѳографической грамотности до сихъ поръ въ средней школѣ служитъ, иногда только между прочимъ, а чаще исключительно, *диктовка.* На основаніи диктовки дѣти принимаются въ школу, на основаніи диктовки переводятся здѣсь изъ класса въ классъ и диктовкою же въ IV-мъ классѣ заканчиваютъ свое прогимназическое образованіе. Средство обученія грамотности въ данномъ типичномъ случаѣ превратилось въ конечную цѣль: путемъ диктовки школа учитъ грамотности, но, замѣтимъ, грамотности не вообще, а только спеціальному умѣнью грамотно писать диктовку-же. А между тѣмъ, практика показываетъ, что иногда ученики, безошибочно пишущіе подъ диктовку, оказываются весьма безграмотными въ собственныхъ сочиненіяхъ и письмахъ; слѣдовательно, цѣль, имѣвшаяся въ виду диктовками, не достигнута (Бунаковъ). Проф. Томсонъ въ своей прекрасной книгѣ: *Къ теоріи правописанія и методологіи преподаванія его,* — изданной въ Одессѣ въ 1904 году, высказывается, между прочимъ, въ томъ смыслѣ, что диктовка есть искусственное писаніе, рѣдко требуемое въ практической жизни, а потому и пріучать писать подъ диктовку нѣтъ никакой надобности; безошибочное писаніе диктантовъ, говоритъ онъ, никоимъ образомъ не можетъ быть преслѣдуемо, какъ непосредственная цѣль при обученіи грамотѣ въ школѣ, и усиленными занятіями одной диктовкой можно и изъ грамотнаго превратить въ неграмотнаго. Проф. Михайловъ въ своей книгѣ: «*Опытъ введенія въ изученіе русскаго литературнаго языка и письма*». (Варшава 1911) не только высказывается противъ диктовки, какъ средства усвоенія правописанія, но возражаетъ противъ диктовки даже и какъ средства для провѣрки грамотности. При диктовкѣ, говоритъ онъ, ученикъ напишетъ вѣрно лишь то, что онъ хорошо знаетъ, а чего не знаетъ, то на-

пишетъ вѣрно только случайно, т. е. грамотно написанная диктовка, съ точки зрѣнія проф. Михайлова, еще не можетъ служить показателемъ абсолютной грамотности ученика.

Вотъ что говоритъ намъ педагогическая практика и наука, а между тѣмъ школа усердно учитъ умѣнью писать диктовки! Почему бы ей, въ такомъ случаѣ, вмѣсто диктовки не научить своихъ учениковъ умѣнью писать письма, доклады, отчеты, корреспонденціи, прошенія и пр.? Вотъ обычные виды частной и оффиціальной переписки, принятые въ дѣйствительной жизни, и школа, готовящая дѣтей для жизни, должна поставить своею цѣлью дать учащимся посильное умѣнье свободно оріентироваться въ дѣйствительныхъ отношеніяхъ реальной жизни и въ ея требованіяхъ! А для этого преподаваніе должно самымъ серьезнымъ образомъ опредѣлить свои цѣли по всѣмъ предметамъ гимназическаго курса и намѣтить наилучшія средства, которыя способствовали бы наиболѣе успѣшному достиженію намѣченныхъ цѣлей при наименьшей затратѣ энергіи и времени.

Въ качествѣ еще одного примѣра, иллюстрирующаго фактъ господствующаго въ школьномъ преподаваніи смѣшенія указанныхъ мною двухъ началъ—средства и цѣли обученія, я указалъ бы также и на обязательное требованіе отъ абитуріентовъ гимназій на экзаменѣ по русскому языку составленія такъ называемыхъ плановъ сочиненій. Умѣнье составлять планъ—одно изъ очень хорошихъ *средствъ* научить писать сочиненія средняго по литературному развитію и способностямъ ученика; для болѣе талантливаго ученика, владѣющаго мыслью и словомъ, планъ, и какъ средство обученія, можетъ встрѣтить иногда существенныя возраженія. Что же касается экзамена зрѣлости, гдѣ абитуріентъ долженъ обнаружить полное, законченное, выработанное умѣнье справляться съ темой, тамъ цѣлесообразность требованія плана, какъ самостоятельной части работы, не оправдывается уже никакими соображеніями. Планъ, какъ и диктовка, должны играть въ школьномъ преподаваніи чисто служебную роль, и тамъ, гдѣ ихъ служебныя функціи заканчиваются, они не могутъ имѣть мѣста. А между тѣмъ при существованіи обязательнаго требованія отъ экзаменующихся плановъ, все вниманіе предыдущей работы учениковъ и учителя сводится къ выработкѣ умѣнья составлять именно планы, а самое главное—умѣнье дать быстрый, сжатый и болѣе или менѣе обстоятельный по содержанію письменный отвѣтъ на предложенную тему, это умѣнье, какъ конечная цѣль, въ преподаваніи поневолѣ игнорируется.

Другимъ существеннымъ недостаткомъ средней школы я считаю преобладаніе въ ея системѣ обученія принципа знанія надъ принципомъ навыка. Современная школа всецѣло поглощена заботою заполнить ученическіе мозги возможно большимъ количествомъ книжнаго знанія, дать ученику возможно больше книжныхъ свѣдѣній, отчего вся система школьнаго обученія сейчасъ всецѣло построена на эксплоатаціи дѣтской памяти. Вотъ почему, между прочимъ, и хорошихъ результатовъ въ дѣлѣ обученія наша средняя школа достигаетъ сравнительно въ рѣдкихъ случаяхъ; въ большинствѣ же случаевъ она не поднимается выше уровня удовлетворительности; вотъ почему и ученье въ нашей школѣ для большинства нашихъ дѣтей не источникъ радостей и вдохновенія, а тяжелая неволя и крайне утомительный трудъ; вотъ почему, выходя изъ гимназіи, наши ученики выносятъ съ собою весьма ограниченный кругъ знаній и очень мало интереса какъ къ тому же знанію, такъ и къ жизни вообще. Поставивъ своею задачею дать учащимся возможно больше знаній, школа перегрузила себя программами, преподаватель, при ограниченномъ числѣ уроковъ (исторія, географія и др.), изнемогаетъ подъ ихъ тяжестью, поневолѣ гонитъ свой курсъ впередъ и впередъ, не оглядываясь на пройденное и не имѣя возможности заботиться о сознательномъ усвоеніи его учащимися. Въ этомъ, худшемъ случаѣ, оканчивая среднюю школу, ученики не выносятъ изъ нея и того единственнаго, что они могли бы вынести при болѣе благопріятныхъ условіяхъ, не выносятъ даже знанія того маленькаго фактическаго матеріала, которое могла бы дать имъ школа при болѣе нормальныхъ условіяхъ своей работы. Во всякомъ случаѣ, самого то важнаго, самаго необходимаго, того, что является фундаментомъ личности и основою общественнаго блага, современная система гимназическаго образованія и не даетъ своимъ питомцамъ: она не даетъ имъ никакихъ навыковъ, она не заботится о воспитаніи въ дѣтяхъ инстинкта самодѣятельности, жажды творческаго труда, интереса къ жизни, т. е. того именно, на чемъ строится вся жизнь какъ отдѣльной личности, такъ и всего народа...

Задачи средней школы, по нашему убѣжденію, говоритъ проф. Овсянико-Куликовскій, въ томъ, чтобы не столько сообщать знанія, фактическія свѣдѣнія, сколько въ томъ, чтобы развивать умственныя силы учащихся, воспитывать ихъ мышленіе. Главное призваніе школы, начиная низшею и кончая университетомъ, по мысли Овсянико-Куликовскаго, состоитъ въ томъ, чтобы, разви-

вая и воспитывая умственныя силы поколѣній, открыть этимъ поколѣніямъ доступъ къ сознательному участію во всемірной умственной культурѣ и къ творческой переработкѣ общечеловѣческихъ сокровищъ мысли на своей національной почвѣ (см. его статью въ журн. «Мирный трудъ», Харьк. 1902, № 1).

Какія же цѣли должна ставить себѣ средняя общеобразовательная школа, въ частности, въ области преподаванія русскаго языка и словесности?

Я думаю, что средняя школа, въ этой области, во-первыхъ, должна дать своимъ учащимся литературную начитанность и выработать въ нихъ посильно сознательное отношеніе къ явленіямъ литературы; во-вторыхъ, она должна воспитать въ учащихся научный методъ работы,—разумѣется, тоже въ посильныхъ для учащихся средней школы рамкахъ, т. е. въ извѣстномъ соотвѣтствіи съ ихъ возрастомъ и развитіемъ,—научный методъ, методъ самостоятельнаго изслѣдованія, или привычку, умѣнье, навыкъ работать научно, т. е. такъ, какъ впослѣдствіи имъ придется работать въ высшей школѣ и затѣмъ въ жизни на самыхъ разнообразныхъ ея поприщахъ. Это требованіе не можетъ быть признано чрезмѣрнымъ и по отношенію къ средней школѣ и не должно быть признано такимъ потому, что оно вполнѣ осуществимо и стоитъ въ тѣсномъ соотвѣтствіи съ насущными требованіями текущей дѣйствительности и съ задачами активной дѣятельности. Человѣкъ, лишенный чутья и навыка научной методической работы,—это жалкій паралитикъ, который всюду и вездѣ, въ наукѣ и искусствѣ, въ техникѣ и промышленности, въ торговлѣ и политикѣ, будетъ ходить на помочахъ и не сумѣетъ ни шагу ступить самостоятельно, всюду будетъ повторять чужое и ни одного слова не скажетъ своего.

Въ третьихъ, средняя школа должна развить въ дѣтяхъ и юношахъ способность владѣть свободно, красиво, охотно и любовно какъ на письмѣ такъ и въ устной рѣчи своимъ роднымъ языкомъ; наконецъ, она должна использовать возможно шире богатую сокровищницу національнаго и общечеловѣческаго художественнаго творчества и въ цѣляхъ воспитанія нравственности въ широкомъ смыслѣ этого слова.

Намѣтивъ такимъ образомъ задачи средней общеобразовательной школы вообще и въ частности ея задачи въ области преподаванія русскаго языка и литературы, а также установивъ и точку зрѣнія на то, каковъ долженъ быть общій духъ школьнаго преподаванія для успѣшнаго достиженія намѣченныхъ

задачъ, мы можемъ теперь перейти и къ разсмотрѣнію частныхъ вопросовъ методики преподаванія интересующаго насъ предмета, имѣя въ виду, что преподаваніе русскаго яз. и литературы въ средней школѣ на всемъ протяженіи ея курса, съ I-го по VIII-ой классъ включительно, должно быть построено на принципѣ воспитанія самодѣятельности учащихся и носить лабораторный, такъ сказать, характеръ, въ которомъ ученикъ наблюдаетъ, собираетъ и группируетъ матеріалъ, а затѣмъ въ устной или письменной формѣ суммируетъ его и дѣлаетъ свои выводы. Таковъ, съ моей точки зрѣнія, долженъ быть основной методъ преподаванія въ средней школѣ русскаго яз. и литературы начиная съ I-го и кончая VIII-ымъ классомъ, варьируясь въ деталяхъ сообразно съ возрастомъ учащихся, но въ сущности своей оставаясь неизмѣнно однимъ и тѣмъ же.

Съ нѣкоторыми частными вопросами этого метода преподаванія намъ и предстоитъ теперь ознакомиться изъ дальнѣйшаго изложенія.

I.

О преподаваніи родного языка и литературы въ младшемъ возрастѣ средней школы.

Родной языкъ, какъ предметъ школьнаго преподаванія, и его роль въ образованіи личности. Основныя задачи и основной методъ занятій роднымъ языкомъ въ младшемъ возрастѣ средней школы.

Преподаваніе родного языка и литературы въ младшихъ классахъ средней школы представляетъ огромный педагогическій интересъ и требуетъ къ себѣ самаго внимательнаго и серьезнаго отношенія преподавателя, какъ въ виду того, что въ жизни средней школы и въ практикѣ школьнаго преподаванія выдвинутъ сейчасъ цѣлый рядъ новыхъ педагогическихъ проблемъ, намѣченныхъ къ практическому разрѣшенію многолѣтнимъ педагогическимъ опытомъ и спеціальными лабораторными изслѣдованіями, такъ особенно и въ виду того, что *родному языку въ общей системѣ воспитанія принадлежитъ исключительная роль творческаго элемента, формирующаго дѣтскую мысль и опредѣляющаго собою пути ея развитія.*

Я вовсе не предрѣшаю этимъ вопроса о мѣстѣ родного языка въ общей системѣ школьнаго обученія и *изученіе языка* вовсе не ставлю въ центрѣ всей школьной программы: я говорю о языкѣ-мысли и его роли въ образованіи личности. Школа не только изучаетъ родной языкъ, какъ отдѣльный предметъ школьной программы, но дѣлаетъ и нѣчто бо́льшее и во всякомъ случаѣ не менѣе важное, чѣмъ изученіе грамматическаго строя рѣчи: она воспитываетъ языкъ учащихся, который для нихъ не только ἔργον, по выраженію Гумбольта, т. е. извѣстное созданіе въ готовомъ видѣ, но и ἐνέργεια, т. е. самый процессъ формаціи языка. Преподаватель родного языка, какъ въ низшей такъ и въ средней школѣ, имѣетъ дѣло, собственно говоря, съ двумя пред-

метами одинаковой важности: съ языкомъ-рѣчью и языкомъ—произведеніемъ рѣчи. Языкъ-рѣчь это произносимый языкъ ребенка; языкъ—произведеніе рѣчи это грамматика языка, литературное произведеніе даннаго языка и пр.

Языкъ, какъ мы знаемъ, есть совершеннѣйшее изъ средствъ, которыми мы пользуемся для выявленія нашего внутренняго міра, но вмѣстѣ съ тѣмъ — языкъ и создатель этого міра, поскольку онъ помогаетъ нашему сознанію конкретизировать наши впечатлѣнія отъ окружающаго міра. По выраженію Потебни, языкъ есть переходъ отъ безсознательности къ сознанію. Только посредствомъ слова совершается переходъ образа предмета въ человѣческую форму мысли—въ понятіе о предметѣ. (А. Потебня, Мысль и языкъ, 2 изд., 1892, стр. 46, 63 и сл.).

Дитя входитъ въ духовную жизнь окружающихъ его людей, говоритъ Ушинскій, единственно чрезъ посредство отечественнаго языка и, наоборотъ, міръ, окружающій дитя, отражается въ немъ своею духовною стороною только чрезъ посредство той же среды отечественнаго языка.

Языкъ—не только орудіе познавательной и мыслительной силы человѣка, говоритъ И. И. Срезневскій, но сама эта сила, тѣло, въ которомъ и которымъ она живетъ и безъ котораго замираетъ... («Объ изученіи родного языка» СПБ. 1899, стр. 67).

По ученію Потебни, чувственный образъ, какъ безыменный конгломератъ отдѣльныхъ актовъ души, не существуетъ для самосознанія и *уясняется* только по мѣрѣ того, какъ мы раздробляемъ его, превращая посредствомъ слова въ сужденія, совокупность коихъ составляетъ понятіе. Въ ряду сужденій, развивающемся изъ образа, послѣдующія возможны только тогда, когда предшествующія объективированы въ словѣ. Такъ, шахматному игроку нужно видѣть передъ собою доску, съ расположенными на ней фигурами, чтобы дѣлать ходы, сообразные съ положеніемъ игры; какъ для него сначала смутный и шаткій планъ уясняется по мѣрѣ своего осуществленія, такъ для мыслящаго—мысль по мѣрѣ того, какъ выступаетъ ея пластическая сторона въ словѣ и вмѣстѣ, какъ разматывается ея клубокъ.

Можно играть и не глядя на доску... подобнымъ образомъ можно думать безъ словъ, ограничиваясь только болѣе - менѣе явственными указаніями на нихъ или же прямо на самое содержаніе мыслимаго... Не слѣдуетъ, однако, забывать, что умѣнье думать по-человѣчески, но безъ словъ, дается только словомъ... (тамъ-же, 160 и сл.). Мысль живетъ, развивается и выявляется

въ формахъ языка — рѣчи; слѣдовательно, мысль и языкъ или языкъ и мысль развиваются параллельно другъ другу въ тѣсномъ взаимодѣйствіи. Чрезъ языкъ міръ окружающей насъ дѣйствительности, великій міръ жизни и творчества природы, міръ вѣчной красоты и счастья, облекается для насъ въ плоть и кровь, становится мыслимой реальностью, претворяется въ живую дѣйствительность, становится неотъемлемою частью нашего личнаго сознанія, т. е. нашей личности. Языкъ находится въ прямой зависимости отъ богатства внутренняго нашего содержанія; но несомнѣнно, и богатство осознаваемаго нами внутренняго содержанія стоитъ въ тѣсной связи со степенью развитія языка потому именно, что языкъ или слово служитъ тою реальною для нашего мышленія формою, въ которой и чрезъ которую совершаются процессы его развитія и жизни. Вотъ почему, между прочимъ, Гумбольтъ, говоря о языкѣ, назвалъ его – das bildende Organ des Gedankes, органомъ, созидающимъ мысль. По опредѣленію Потебни, слово есть выраженіе мысли лишь настолько, насколько служитъ средствомъ къ ея созданію. Отсюда ясно, какое огромное воспитательное значеніе имѣетъ развитіе языка— рѣчи ребенка, и какой это серьезный педагогическій вопросъ. А между тѣмъ, средняя школа на языкъ-рѣчь или произносимый языкъ ребенка до сихъ поръ не обращала почти никакого вниманія и только изучала родной языкъ, какъ нѣчто извнѣ данное, разъ навсегда сложившееся и опредѣленное. Вотъ что по этому поводу говоритъ одинъ нашъ опытный педагогъ: ...Школа нарушила стройную ассоціативную цѣпь, связующую слово и его содержаніе, она отодвинула на задній планъ содержаніе, внутренній смыслъ слова, т. е. первое и сильнѣйшее орудіе духовнаго развитія дѣтей, и сосредоточила въ фиксаціонной точкѣ своего вниманія лишь оболочку мысли, голое слово, надъ которымъ она и оперируетъ. Школа видитъ въ родномъ языкѣ предметъ для изученія, а не средство для выраженія мыслей и духовнаго роста личности. Она вдвинула его въ общій рядъ наукъ, долженствующихъ развивать разсудокъ дѣтей, обогащать ихъ знаніями, и совершенно игнорируетъ ту существенную роль, которую родной языкъ долженъ играть въ дѣлѣ развитія чувствъ дѣтей, формированія ихъ характера. Сосредоточивая свое вниманіе на словѣ, какъ таковомъ, она не связываетъ послѣдняго съ интересами дѣтей, ихъ запросами и психологіей.

Школа учитъ дѣтей читать, писать, учитъ ихъ грамматикѣ, правиламъ чисто внѣшней конструкціи рѣчи, словесности, лите-

ратурѣ, но главный факторъ литературнаго и словеснаго развитія человѣка, первенствующій въ дѣлѣ развитія его языка, живая рѣчь, живое художественное слово, опирающееся на слухъ ребенка и непосредственно дѣйствующее черезъ его ухо на его чувство, въ школѣ и по сей часъ отсутствуетъ (Е. И. Тихѣева: *Родная рѣчь и пути къ ея развитію.* СПБ, 1913, стр. 21.). Повидимому, не лучше обстоитъ дѣло въ этомъ отношеніи и на Западѣ. Жизнь языка перешла у насъ въ его оболочку, говоритъ, напримѣръ, нѣмецкій педагогъ Рудольфъ Гильдебрандъ въ своей извѣстной книгѣ: *О преподаваніи родного языка* (Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule... 11-е изд. 1908 г.),—въ начертаніе и орѳографію, совершенно такъ же, какъ у дряхлаго дерева жизнь держится еще нѣкоторое время во внѣшнихъ слояхъ, между тѣмъ какъ сердцевина начала уже гнить. Да! для свѣжаго будущаго необходимъ рѣшительный поворотъ, рѣшительный разрывъ съ преобладающимъ до сихъ поръ направленіемъ мышленія... Центръ тяжести въ преподаваніи родного языка долженъ лежать въ будущемъ на устной рѣчи, какъ мы ее слышимъ, а не на письменной, какъ мы ее видимъ. (См. русск. 2-ое изд. М. 1911, стр. 72 и сл.).

Итакъ, возможно болѣе широкое использованіе въ формѣ устной и письменной рѣчи того багажа личнаго внутренняго духовнаго содержанія, съ которымъ дѣти явились въ школу, въ видѣ творческаго воспроизведенія личныхъ переживаній, впечатлѣній и воспоминаній—вотъ тотъ путь, которымъ школа должна итти къ развитію языка учащихся, къ выработкѣ ихъ собственнаго оригинальнаго стиля и къ воспитанію ихъ творческой самодѣятельности. Призывъ школы къ личности ученика, обращеніе къ его внутреннему міру, какъ къ источнику творческаго вдохновенія, подниметъ несомнѣнно личное самосознаніе ребенка, воспитаетъ въ немъ вѣру въ свои собственныя силы, впервые отъ внѣшняго міра, міра его окружающаго, обратитъ его взоры къ міру внутреннему, міру его души и къ собственнымъ душевнымъ переживаніямъ, какъ къ источнику богатаго содержанія, и вмѣстѣ съ тѣмъ вызоветъ въ немъ большій интересъ и къ міру его окружающему. Съ другой стороны, ребенку надо дать *на собственномъ опытѣ* убѣдиться, что его родной языкъ—не только средство для выраженія мысли, но и художественный аппаратъ, заключающій въ себѣ неисчерпаемый источникъ разнообразныхъ возможностей выраженія мысли: пользуясь роднымъ языкомъ, ребенокъ на собственномъ творческомъ опытѣ долженъ видѣть,

какъ однимъ и тѣмъ же словомъ можно выражать иногда разныя понятія и, наоборотъ, разными словами отмѣчать детали одной и той же мысли; ребенокъ долженъ понять, наконецъ, что, владѣя роднымъ языкомъ, не только можно выражать свою мысль, но должно и умѣть выражать ее. Мнѣ казалось бы, что, поставивъ занятія роднымъ языкомъ на такую именно почву, можно было бы уже на низшихъ ступеняхъ привести дѣтей къ сознанію, что говорить и сочинять—это прежде всего *умѣть выражать свою мысль*, а не только выражать ее, и во всякомъ случаѣ не только воспроизводить чужое содержаніе. Воспитаніе съ раннихъ лѣтъ въ ребенкѣ критическаго чутья къ формѣ и средствамъ выраженія мысли мнѣ представляется столь же существенно важнымъ, какъ и развитіе въ немъ способности къ индивидуальному, критическому отношенію къ содержанію произведенія. Это двѣ равносильныхъ величины, которыя, какъ мнѣ кажется, въ своей суммѣ должны образовать одинъ изъ существеннѣйшихъ элементовъ активной личности. Такое систематическое воспитаніе въ ребенкѣ чувства родного языка неминуемо должно вызвать въ немъ живой интересъ къ разсказу, статьѣ, книгѣ, какъ къ произведеніямъ родного слова, живой родной рѣчи. Языкъ писателя, а не только внѣшняя занимательность его фабулы, станетъ для ребенка предметомъ и источникомъ наслажденія; собственный языкъ—предметомъ вниманія и серьезной работы. Если же развитой языкъ есть и развитое мышленіе, для насъ не остается никакого сомнѣнія въ томъ, что единственно правильнымъ путемъ къ разрѣшенію основной проблемы воспитанія въ дѣлѣ обученія родному языку долженъ быть признанъ тотъ именно путь, который ведетъ къ этой сложной задачѣ чрезъ систематическое воздѣйствіе на инстинктъ самодѣятельности ребенка и пробужденіе его творческаго духа.

Только на родномъ языкѣ, говоритъ И. И. Срезневскій, можетъ человѣкъ опредѣлить не только для другого, но и для самого себя вполнѣ вѣрно и свободно всякое движеніе своего ума и сердца, вызывая ихъ къ дѣятельности созидательной; и тѣмъ это ему легче, чѣмъ онъ болѣе развивалъ въ себѣ эту силу. Только черезъ посредство родного языка можетъ онъ и воспринимать полно и свободно мысль и чувство другого. Работа надъ роднымъ языкомъ не прекращается никогда никакимъ приговоромъ природы: «довольно! кончено!»—не прекращается во все то время, пока развиваются духовныя силы человѣка (см. назв. соч., стр. 9).

Такимъ образомъ, нормальное, естественное развитіе живой рѣчи ребенка, опирающееся на сумму непосредственныхъ его впечатлѣній отъ окружающей жизни, во имя развитія творческой самодѣятельности и воспитанія личности,—вотъ первый принципъ, который долженъ лежать въ основѣ занятій роднымъ языкомъ въ средней школѣ и въ частности въ младшихъ классахъ нашихъ гимназій.

Итакъ, родной языкъ въ средней школѣ долженъ быть не только предметомъ спеціальнаго изученія, какъ любой предметъ гимназическаго курса, но и, въ виду его значенія въ развитіи мысли, какъ предметъ серьезнаго попеченія, требующій соотвѣтственныхъ методовъ воспитанія. Средняя школа до сихъ поръ, повторяемъ, смотрѣла на родной языкъ преимущественно или исключительно, какъ на предметъ изученія, и отводила главное мѣсто въ этомъ изученіи грамматикѣ, разсматривая мышленіе, какъ несовершенный у дѣтей механизмъ, который, однако, можно усовершенствовать чисто механическимъ или формальнымъ путемъ чрезъ изученіе грамматики литературнаго писаннаго языка, лишивъ тѣмъ самымъ родной произносимый языкъ учащихся того живого и наиболѣе цѣннаго въ воспитательномъ отношеніи элемента, который кроется въ языкѣ, какъ въ созидательномъ органѣ мысли. Какъ мы видѣли выше, произносимый языкъ—рѣчь самъ по себѣ, не языкъ—произведеніе, представляетъ однако творческій элементъ въ жизни личности, не только дѣлающій достояніемъ сознанія чувственные образы, не только обусловливающій собою развитіе мышленія, а слѣдовательно и духовный ростъ личности вообще, но и развивающійся самъ чисто органическимъ путемъ, путемъ естественнаго развитія въ процессѣ своей дѣятельности и во взаимодѣйствіи съ развивающимся мышленіемъ. Эта исключительная роль родного слова въ развитіи нашего мышленія, равнымъ образомъ и психологическія основы жизни языка, обязываютъ школу съ наибольшимъ вниманіемъ отнестись къ вопросу о надлежащей постановкѣ преподаванія родного языка особенно въ младшемъ возрастѣ, когда формируется дѣтское мышленіе, крѣпнетъ и развивается дѣтская рѣчь, при чемъ основною задачею средней школы въ дѣлѣ преподаванія родного языка въ связи съ тѣмъ, что было нами сказано выше, должно поставить заботу о всемѣрномъ развитіи языка—рѣчи дѣтей путемъ воспитанія въ нихъ способности владѣть свободно, охотно и любовно какъ на письмѣ, такъ и въ устной рѣчи своимъ роднымъ словомъ.

Какъ достигнуть намѣченной цѣли? Для удовлетворительнаго разрѣшенія поставленнаго вопроса необходимо прежде всего помнить, что мысль ребенка тѣснѣйшимъ образомъ связана и узко ограничена тѣми языковыми средствами, которыми онъ въ данный моментъ располагаетъ. Поэтому, напр., проф. Мейманъ требуетъ, чтобы ни одно слово не дѣлалось знакомымъ ребенку, если онъ не узнаетъ тотчасъ же и его точнаго смысла, и чтобы ребенокъ не употреблялъ въ своей рѣчи оборотовъ, заимствованныхъ у языка взрослыхъ, но не соотвѣтствующихъ его пониманію и его способу выраженія, такъ какъ пользованіе такими оборотами пріучаетъ, конечно, ребенка оперировать фразами (проф. Э. Мейманъ: *Лекціи по экспериментальной педагогикѣ*, ч. I, 236). Господствующій нерѣдко въ нашихъ семьяхъ и въ школѣ «насильственный» способъ обученія родному языку, когда дѣти читаютъ написанное на непонятномъ или мало доступномъ для нихъ, не дѣтскомъ языкѣ, когда они говорятъ или пишутъ о мало доступныхъ ихъ дѣтскому мышленію вещахъ, когда въ семьѣ и въ школѣ говорятъ съ дѣтьми на языкѣ взрослыхъ, чуждомъ по своему содержанію, словарю и синтактическому строю міру дѣтской души,—такой способъ обученія, навязывая ребенку несвойственный ему механизмъ рѣчи и словарь, парализуетъ нормальное развитіе дѣтскаго мышленія, притупляетъ остроту его мыслительныхъ процессовъ и убиваетъ оригинальность дѣтскаго языкового чувства. Родителямъ и педагогамъ слѣдовало бы ближе подойти къ языку ребенка, что́ вмѣстѣ съ тѣмъ значило бы—подойти ближе и къ его духовному міру, и, помня, *что только то̀ можетъ дать дѣйствительныя средства и силы языковому мышленію ребенка*, что онъ лично пережилъ и перечувствовалъ,—исходнымъ пунктомъ обученія родному языку поставить возбужденіе работы мысли ребенка, систематическое воздѣйствіе на его творческое воображеніе, фиксированіе въ устной и письменной формѣ *собственныхъ переживаній, впечатлѣній и воспоминаній* въ доступной для всѣхъ нормальныхъ дѣтей формѣ повѣствованія и при томъ *тѣми языковыми средствами, какими въ данный моментъ владѣетъ ребенокъ*. Слѣдуетъ при этомъ имѣть въ виду также и ту роль, какую въ жизни ребенка играетъ обыкновенно фантазія. Это первая форма дѣятельности, говоритъ проф. Мейманъ, посредствомъ которой сознаніе ребенка перерабатываетъ усвоенный матеріалъ наглядныхъ представленій и превращаетъ этотъ матеріалъ въ *его настоящее духовное достояніе*, потому что фантазія расчленяетъ данныя сочетанія

представленій и образуетъ новыя комбинаціи изъ нихъ. Различая два типа фантазіи, одну по преимуществу пассивную, и выступающую въ тѣхъ случаяхъ, когда человѣкъ, представляющій себѣ что-нибудь, не ставитъ себѣ никакой опредѣленной цѣли, а отдается во власть сравнительно безцѣльной игрѣ своихъ «блуждающихъ» представленій, и фантазію «активную», планомѣрную, если она подчинена представленіямъ объ опредѣленной цѣли, на которой человѣкъ сосредоточиваетъ свое вниманіе,— проф. Мейманъ относитъ фантазію ребенка къ первому типу, и тѣмъ не менѣе для него несомнѣнно, что дѣтская фантазія, не будучи активною въ смыслѣ той высшей умственной активности, которую у художника и ученаго мы знаемъ въ формѣ (продуктивнаго) планомѣрнаго преслѣдованія опредѣленныхъ цѣлей и художественныхъ идей,—обладаетъ той низшей активностью, которую можно было бы обозначить, какъ (репродуктивное) стремленіе къ дѣятельности. По авторитетному мнѣнію проф. Меймана, дѣтская фантазія, которой присущъ характеръ «вчувствованія» и вмѣстѣ съ тѣмъ характеръ формующей и созидающей «оживляющей» дѣятельности, является тою областью и той формою умственной дѣятельности, въ которой раньше всего можно пробудить умственную самодѣятельность ребенка, радость открытія и изобрѣтенія, потому что эта форма ему легче доступна, чѣмъ настоящее наблюденіе и размышленіе. Отсюда слѣдуетъ, что формальное развитіе самодѣятельной фантазіи должно служить педагогическою отправною точкою для пробужденія умственной самостоятельности ребенка вообще, при чемъ пріемы, при помощи которыхъ развиваютъ фантазію, только тогда соотвѣтствуютъ характеру дѣтской фантазіи и только тогда имѣютъ педагогическую цѣнность, если фантазіи не предлагается пассивно воспринимать выслушиваемыя сказки и робинзонады, но если сама она формуетъ свой матеріалъ путемъ вчувствованія и собственнаго исканія. (См. назв. соч., I, 213 и сл.).

Преподаваніе родного языка должно быть организовано здѣсь такъ, чтобы дѣти имѣли возможность говорить и писать какъ можно чаще, говорить о всемъ, что ихъ волнуетъ, что возбуждаетъ ихъ интересъ и трогаетъ ихъ чувство, что будитъ ихъ любознательность, что вызываетъ ихъ горе и заставляетъ переживать радость, словомъ, говорить о томъ, что въ данный моментъ захватываетъ ихъ личность, говорить какъ можно больше, охотно, по-дѣтски толково и по-дѣтски красиво.

Сообразно съ намѣченнымъ принципомъ и долженъ быть

построенъ общій планъ классныхъ занятій роднымъ языкомъ въ младшемъ возрастѣ средней школы. А такъ какъ всѣ эти занятія естественно группируются здѣсь вокругъ *класснаго чтенія* какого-либо стихотворенія, басни, сказки или отрывка изъ художеств. произведенія, то намъ и предстоитъ въ дальнѣйшемъ намѣтить какъ общій планъ, такъ, по возможности, и его детали, урока *класснаго чтенія* со всѣми привходящими въ него или вытекающими изъ него частностями педагогической работы, имѣющей въ виду развитіе живой рѣчи ребенка и воспитаніе его творческой самодѣятельности.

Предварительная бесѣда, какъ исходный моментъ урока класснаго чтенія.

Если для того, чтобы научиться писать надо писать, то и для того, чтобы научиться говорить, надо говорить.

Поэтому, заставляя своего ученика отвѣчать намъ заданный урокъ и затѣмъ, посадивъ его на мѣсто, въ теченіе дальнѣйшаго урока не обращаясь къ нему ни съ однимъ вопросомъ и тѣмъ самымъ не давая ему возможности въ теченіе всего урока сказать ни одного слова,—мы не должны думать, что дѣлаемъ то именно дѣло, исполненія котораго отъ насъ требуютъ жизнь и школа; мы не должны обманывать себя мыслью, что при такой системѣ преподаванія мы дѣйствительно учимъ ввѣренныхъ намъ дѣтей умѣнью владѣть родною рѣчью, что мы будимъ въ нихъ любовь къ родному слову и воспитываемъ въ нихъ творческую личность.

Нѣтъ! такимъ методомъ мы придемъ совершенно къ другой цѣли: мы отучимъ своихъ учениковъ отъ живой рѣчи, мы внушимъ имъ страхъ предъ живымъ словомъ, мы убьемъ въ нихъ всякій интересъ къ живому слову и увѣренность въ своихъ силахъ, которая такъ необходима въ жизни на каждомъ шагу. Напротивъ, во время урока надо пользоваться всякимъ возможнымъ случаемъ, чтобы вызвать въ ученикѣ желаніе высказать свое собственное мнѣніе и подѣлиться своими собственными впечатлѣніями, и у преподавателя въ дѣйствительности имѣется много случаевъ, когда онъ можетъ планомѣрно и систематически дѣйствовать на своихъ учениковъ въ духѣ указанныхъ выше принциповъ.

Въ частности, чтеніе какой бы то ни было статьи, художеств. отрывка, басни или стихотворенія, въ этихъ именно видахъ, все-

гда должно сопровождаться *предварительной устной бесѣдой* на вопросы въ связи съ намѣченнымъ для чтенія матеріаломъ, не извѣстнымъ пока еще ученикамъ. Это основное дидактическое требованіе, которое съ моей точки зрѣнія не допускаетъ никакихъ отступленій и оговорокъ. *Предварительная бесѣда* на извѣстный кругъ темъ, по поводу опредѣленнаго круга предметовъ, имѣющихъ отношеніе къ намѣченному для чтенія матеріалу, и непремѣнно такъ или иначе знакомыхъ дѣтямъ по ихъ непосредственнымъ дѣтскимъ впечатлѣніямъ, создастъ необходимое, очень цѣнное для продуктивности дальнѣйшей работы, настроеніе въ классѣ, вызоветъ сумму знакомыхъ переживаній, создастъ реальный фонъ въ психикѣ учащихся, для которой слѣдующій затѣмъ новый книжный матеріалъ явится живымъ реальнымъ фактомъ, который станетъ въ сознаніи рядомъ съ непосредственно пережитыми фактами живой дѣйствительности, если не вполнѣ имъ равносильнымъ по впечатлѣнію, то очень близкимъ къ нимъ въ этомъ смыслѣ, а не только затронетъ частицу ихъ сознанія чрезъ рядъ слуховыхъ представленій.

Такъ, напр., чтенію разсказа Тургенева «Воробей» должна предшествовать бесѣда преподавателя о любви животныхъ къ человѣку, другъ къ другу, и къ своимъ дѣтямъ. Вопросы преподавателя должны вызвать въ дѣтяхъ живой обмѣнъ съ преподавателемъ своими непосредственными впечатлѣніями и наблюденіями надъ жизнью животныхъ или своими воспоминаніями о прочтенныхъ на эту тему разсказахъ или фактахъ, при чемъ ученикамъ, конечно, должно быть предоставлено право совершенно свободнаго выраженія посильными языковыми средствами своихъ сужденій и полная свобода критики высказываемаго другъ другомъ. При этихъ условіяхъ классный урокъ приметъ характеръ живой, непринужденной бесѣды дѣтей между собою и съ преподавателемъ по поводу видѣннаго, слышаннаго или прочтеннаго на данную тему. Бесѣда эта вмѣстѣ съ тѣмъ будетъ интересною для всѣхъ учениковъ класса, потому что она будетъ вращаться въ кругу дѣтскихъ же впечатлѣній, дѣтскихъ переживаній, близкихъ всѣмъ присутствующимъ, она будетъ вестись на дѣтскомъ же языкѣ, понятномъ и близкомъ для всѣхъ, и для тѣхъ, кто въ бесѣдѣ не склоненъ принимать непосредственнаго участія.

Чтенію отрывка «*Ермолай и Валетка*» изъ тургеневскаго разсказа «Ермолай и Мельничиха» должна предшествовать классная бесѣда на тему объ охотѣ, видахъ охоты и охотничьихъ

собакахъ. Тема богатая! Собака—любимое дѣтьми животное. Объ охотѣ всѣ слышали, всѣ читали. Естественно, бесѣда будетъ очень оживленной, говорить будутъ много, и чѣмъ больше будутъ говорить, тѣмъ лучше, надо только стараться, чтобы говорили, по возможности, всѣ, и больше другихъ тѣ именно, кто по своему темпераменту не склоненъ къ откровенности. Если же отъ отрывка «*Ермолай и Валетка*» перейти къ чтенію разсказа «*Лыовъ*», то въ предварительной бесѣдѣ надо говорить спеціально о приключеніяхъ охотничьей жизни, использовавъ для иллюстраціи бесѣды снимки съ извѣстныхъ картинъ, напр.: Дмитріева-Оренбургскаго—«*И. С. Тургеневъ*», В. Г. Перова: «*Охотники на привалѣ*» или его же: «*Птицеловъ*» и т. п.

Приступая къ чтенію басни «*Мартышка и Очки*», преподаватель долженъ имѣть при себѣ къ уроку какой-либо предметъ, пользованіе которымъ, можно полагать, неизвѣстно дѣтямъ, предоставить предметъ въ ихъ распоряженіе, и когда они ничего не смогутъ съ нимъ сдѣлать, показать имъ самому, какъ владѣть даннымъ предметомъ. Въ сопровождающей эту демонстрацію предметовъ бесѣдѣ можно поставить всесторонне и обсудить тотъ вопросъ, который, какъ выводъ, самъ собою напрашивается при чтеніи басни Крылова.

Чтенію басни «*Волкъ и Журавль*» у меня во второмъ классѣ предшествовала бесѣда на тему: Кого и почему вы считаете самымъ злымъ животнымъ? Учениками были даны самые разнообразные отвѣты, вызвавшіе оживленный споръ въ классѣ. Одни изъ учениковъ самымъ злымъ животнымъ были склонны считать тигра, другіе льва, третьи змѣю, четвертые—волка, пятые—муху, какъ распространительницу заразы, шестые—бациллу; нашлась группа учениковъ, которая самымъ злымъ животнымъ объявила человѣка, потому что онъ уничтожаетъ и можетъ уничтожить все живое въ природѣ. По поводу мнѣнія одной группы, что волкъ—самое злое животное, другая группа въ возраженіе привела трогательный разсказъ Сетона Томпсона: Винипегскій волкъ. Содержаніе разсказа сейчасъ же было передано однимъ изъ учениковъ, и убѣжденіе, что волкъ—самое злое животное, было безповоротно опровергнуто. Особенный подъемъ настроенія класса вызвало оригинальное мнѣніе о томъ, что самое злое животное это человѣкъ. Оригинальное мнѣніе, какъ вообще все оригинальное, быстро завладѣло всеобщими симпатіями класса, преподаватель съ своимъ противнымъ мнѣніемъ рисковалъ остаться въ единственномъ числѣ, но ему помогла счастливая

случайность: незадолго передъ тѣмъ ученики всѣмъ классомъ сходили на гигіеническую выставку, гдѣ, между прочимъ, въ ветеринарномъ и бактеріологическомъ отдѣлѣ видѣли, что сдѣлано и дѣлается человѣкомъ для борьбы съ ужасными невидимыми невооруженнымъ глазомъ врагами человѣчества, болѣзнями, во имя блага и счастья человѣка, сколько жертвъ въ лицѣ врачей, сестеръ милосердія, студентовъ уноситъ эта борьба преждевременно въ могилу, сколько надо имѣть любви къ человѣку и всему живому, чтобы самоотверженно, не боясь смерти, итти въ самые очаги болѣзни, изучать ея происхожденіе, бороться всѣми силами съ ея распространеніемъ и изыскивать способы, которые въ концѣ концовъ привели бы къ полной побѣдѣ человѣка надъ ужасной болѣзнью, какъ побѣждены сейчасъ оспа, дифтеритъ, скарлатина и т. п. Убѣдительная рѣчь преподавателя возымѣла свое дѣйствіе, и взглядъ на человѣка, какъ на злѣйшее существо въ мірѣ, былъ поколебленъ.

Чтеніе такихъ стихотвореній, какъ: «*Осень и зима*», «*Наступленіе зимы*», «*Встрѣча зимы*», «*Зима*», «*Святочныя гаданья*»—*А. С. Пушкина,* пріурочиваемое къ соотвѣтствующему времени года, связывается съ предварительными бесѣдами на темы: Что дѣлается сейчасъ у насъ во дворѣ? Какія перемѣны замѣчаете вы въ природѣ? Что дѣлается теперь въ городѣ? Что дѣлается въ деревнѣ? — Результаты классной бесѣды фиксируются затѣмъ дѣтьми въ видѣ ихъ собственныхъ рисунковъ на темы: зима въ городѣ, зима въ деревнѣ, зимнія развлеченія и т. п. Исполненные на данныя темы рисунки вывѣшиваются въ классѣ на стѣнѣ, гдѣ и остаются до конца учебнаго года. Въ дополненіе къ этимъ бесѣдамъ преподаватель показываетъ ученикамъ снимки съ картинъ извѣстныхъ русскихъ художниковъ, иллюстрирующихъ зимній пейзажъ.

Экспериментальныя изслѣдованія,—говоритъ В. П. Вахтеровъ въ своей книгѣ «*Предметный методъ обученія*» (3 изд. М. 1911),—показываютъ, что дѣти въ теченіе первыхъ лѣтъ обученія въ школѣ принадлежатъ преимущественно къ зрительному типу не только въ предметныхъ представленіяхъ, но даже и въ словесныхъ. Вообще же экспериментальная педагогика признаетъ за фактъ, что школьники моложе 15 лѣтъ гораздо чаще пользуются предметными, чѣмъ словесными представленіями, несмотря на то, что школа употребляетъ всѣ усилія, чтобы выдвинуть на первый планъ словесныя представленія. Дѣти остаются съ слабымъ развитіемъ отвлеченнаго мышленія до 12 и даже 14 лѣтъ;

только къ 15—16 годамъ у нихъ созрѣваетъ эта способность, а до тѣхъ поръ, если мы хотимъ внушить дѣтямъ какую-нибудь отвлеченную мысль, мы должны представить ее наглядно или, по крайней мѣрѣ, образно. Безъ этого условія, отвлеченное понятіе будетъ для нихъ пустымъ словомъ, металломъ звенящимъ и кимваломъ бряцающимъ. Такое понятіе ничего не дастъ ихъ уму, не отразится на ихъ чувствахъ и на ихъ дѣйствіяхъ. По справедливому мнѣнію Спенсера, воспитатель долженъ подвергать умъ ребенка вліянію тѣхъ процессовъ, черезъ которые прошелъ умъ всего человѣчества въ большихъ размѣрахъ. Представлять истины и законы ребенку конкретно, — продолжаетъ знаменитый философъ, — значитъ заставлять его итти тою же дорогой, какою шли его предки; со временемъ увидятъ, что ребенокъ не можетъ иначе усвоить ихъ себѣ, такъ какъ, сколько бы его ни заставляли повторять отвлеченныя истины, онѣ не будутъ имѣть для ребенка никакого значенія до тѣхъ поръ, пока онъ не удостовѣрится, что онѣ подтверждаютъ то, что онъ видитъ въ дѣйствительности (стр. 87).

Ниже мы читаемъ у того же педагога слѣдующее: надо умѣть правильно толковать показанія нашихъ органовъ чувствъ. И этому надо учиться. А единственное средство научиться — это упражняться въ наблюденіяхъ, въ пользованіи своими органами чувствъ. Ничто такъ не развиваетъ наблюдательнаго аппарата, какъ предметный методъ обученія... Вы можете, какъ угодно долго и популярно говорить о добываніи водорода и его свойствахъ, но истинное знаніе обо всемъ этомъ ученикъ получитъ лишь тогда, когда самъ подъ вашимъ руководствомъ продѣлаетъ опыты съ водородомъ и осмыслитъ ихъ. Только тогда онъ ясно представитъ себѣ, какія условія необходимы, чтобы произошло изучаемое явленіе, какія предосторожности надо принять, чтобы не произошло взрыва и т. п. Предметный методъ, употребляемый въ теченіе долгаго времени, разовьетъ въ учащихся любовь къ изслѣдованію, пріучитъ ихъ не поддаваться чужимъ внушеніямъ, хотя бы и авторитетнымъ, а стремиться самимъ посмотрѣть и изслѣдовать интересующее ихъ явленіе...

Центръ тяжести въ предметномъ обученіи долженъ сводиться къ развитію въ дѣтяхъ вниманія къ явленіямъ природы. Въ поле нашего сознанія можетъ поступить лишь то, на что, хотя бы мимолетно, было обращено наше вниманіе. Если же какому нибудь явленію мы не удѣлимъ своего вниманія, оно не можетъ стать достояніемъ нашего сознанія. Съ другой стороны, наша

память удерживаетъ опять таки лишь то, на чемъ было сосредоточено наше вниманіе. Если память — кладовая, какъ часто ее называютъ, то она хранитъ лишь то, что прошло чрезъ сознаніе, и на что, стало быть, въ свое время было обращено вниманіе. Безъ помощи вниманія мы не могли бы сгруппировать полученныя впечатлѣнія во что-нибудь опредѣленное. Если мы были невнимательны, то наши образы и впечатлѣнія не имѣютъ цѣны. Невнимательность ведетъ къ тому, что мысли и представленія носятъ хаотическій характеръ и очень скоро пропадаютъ, такъ какъ не связаны другъ съ другомъ логическими, соотвѣтствующими дѣйствительности связями. Если мы дадимъ волю своимъ мыслямъ и своему воображенію и будемъ слѣдить за ними, то насъ поразитъ этотъ калейдоскопъ воспоминаній, идей, образовъ; поразитъ этотъ хаосъ образовъ, вихрь разрозненныхъ мыслей, который проносится тогда въ нашемъ сознаніи. Такая безпорядочная работа воображенія и мысли пагубно дѣйствуетъ на умственное развитіе. Только вниманіе умѣетъ дѣлать изъ этихъ образовъ стройное цѣлое, согласованное съ задачею, какую мы въ данный моментъ поставили себѣ. Только вниманіе вноситъ порядокъ и планъ въ наши мысли и образы... (стр. 112).

Нѣсколькими строками ниже въ той же книгѣ я нахожу слова, которыя прекрасно формулируютъ мысль объ общемъ методѣ занятій роднымъ языкомъ въ младшемъ возрастѣ, мысль— о «необходимости естественныхъ, соотвѣтствующихъ природѣ и жизни связей между фактами, изучаемыми въ школѣ». Мы хотѣли бы, говоритъ г. Вахтеровъ, чтобы всякое новое свѣдѣніе, пріобрѣтаемое ученикомъ, входило въ его сознаніе, какъ членъ родной семьи, въ логической связи съ ранѣе пріобрѣтенными свѣдѣніями. Мы хотѣли бы, чтобы всѣ предметы преподаванія, весь умственный багажъ ученика представлялъ одну стройную систему, безъ кричащихъ противорѣчій мучительныхъ диссонансовъ. Мы хотѣли бы, чтобы все въ головахъ учениковъ было связано логически, а не случайными связями. Безъ этого намъ грозитъ умственный хаосъ, что-то напоминающее обморокъ или сонъ. Мы думаемъ, что развитой человѣкъ отличается отъ неразвитого не столько количествомъ свѣдѣній, сколько вѣрнымъ представленіемъ соотношеній, связей, существующихъ между извѣстными ему фактами. То, что основано на механическихъ, случайныхъ связяхъ, губитъ умъ; то, что связано логически, какъ, напр., связь причины съ слѣдствіемъ, развиваетъ его. Такія связи позволяютъ намъ не только привести наши знанія

въ стройную систему, но онѣ даютъ намъ возможность дѣлать предсказанія, какъ это умѣютъ, напр., астрономы. Такія связи позволяютъ намъ иногда предвидѣть новыя, неизвѣстныя до сихъ поръ отношенія между явленіями природы (стр. 117). Вахтеровъ приводитъ любопытную табличку, иллюстрирующую мысль о томъ, съ какимъ багажомъ наблюденій поступаетъ ребенокъ въ школу или, вѣрнѣе, каковъ кругъ его представленій при поступленіи въ школу. Оказывается, 70% дѣтей, напр., не видѣли живой садовой изгороди, 60% не видѣли жабы, 60% не видѣли жаворонка, 51% не видѣлъ малины на кустѣ, 40% не слыхали соловья и т. д. Если бы аналогичную таблицу мы составили для нашихъ петроградскихъ дѣтей, то получили бы еще болѣе плачевные результаты, свидѣтельствующіе о крайней бѣдности запаса ихъ представленій. При такомъ положеніи вещей, естественно—«дѣти будутъ либо придавать многимъ словамъ непринадлежащее имъ значеніе, либо употреблять слова, имъ совершенно непонятныя. А при такихъ условіяхъ, замѣчаетъ Вахтеровъ, единственное средство избѣжать попугайскаго обученія слову—это предметный методъ обученія» (стр. 125).

Наглядное обученіе, говоритъ Ушинскій, это такое ученіе, которое строится не на отвлеченныхъ представленіяхъ и словахъ, а на конкретныхъ образахъ, непосредственно воспринятыхъ ребенкомъ, будутъ ли эти образы восприняты при самомъ ученьи, подъ руководствомъ наставника, или прежде, самостоятельнымъ наблюденіемъ ребенка, такъ что наставникъ находитъ въ душѣ дитяти уже готовый образъ и на немъ строитъ ученье. Методъ нагляднаго обученія, по Ушинскому, вызывается одною изъ важнѣйшихъ обязанностей учителей русскаго языка — способствовать развитію изустной рѣчи въ дѣтяхъ, а такъ какъ изустная рѣчь основана на мышленіи, то наставникъ русскаго яз. обязанъ дать дѣтямъ упражненія, возбуждающія мысль и вызывающія выраженіе этой мысли въ словѣ. Такимъ упражненіемъ могутъ быть лучше всего конкретные образы, непосредственно воспринятые ребенкомъ. Этотъ ходъ ученія отъ конкретнаго къ отвлеченному, отъ представленія къ мысли, говоритъ Ушинскій, такъ естественъ и основывается на такихъ ясныхъ психическихъ законахъ, что отвергать его необходимость можетъ только тотъ, кто вообще отвергаетъ необходимость сообразоваться въ обученіи съ требованіемъ человѣческой природы вообще и дѣтской въ особенности.

Въ извѣстной книгѣ М. А. Тростникова: *Методика рус-*

скаго литературнаго языка. Ч. I. Методика сознательнаго правильнаго и выразительнаго чтенія въ связи съ обученіемъ устной рѣчи. (Юрьевъ, 1912)—въ статьѣ: «Бесѣда, подготовляющая къ сознательному чтенію статьи» (стр. 77, 3-е изд.) мы находимъ:

1) указаніе на то, что уже Ушинскій считалъ необходимой предварительную бесѣду до чтенія статьи дѣлового характера, на первыхъ ступеняхъ обученія чтенію, пока дѣти не привыкли сами справляться съ содержаніемъ читаемаго; Бунаковъ совѣтовалъ прибѣгать къ предварительной бесѣдѣ при чтеніи научно-популярныхъ статей въ началѣ обученія; авторъ Методики — г. Тростниковъ въ книгѣ: «Обученіе чтенію правильному, сознательному и выразительному» находилъ нужной предварительную бесѣду въ слѣдующихъ случаяхъ: а) если въ статьѣ для чтенія говорится о такомъ предметѣ, о которомъ дѣти не имѣютъ ни малѣйшаго представленія и не могутъ составить его на основаніи статьи; б) если къ статьѣ необходимо возбудить интересъ; в) если статья трудна для пониманія; г. Трояновскій въ статьѣ: *О преподаваніи родного языка въ младшихъ классахъ ком. уч.* («Русск. Шк.» 1904 № № 5—6) высказывался въ томъ смыслѣ что предварительная бесѣда должна предшествовать чтенію всякой статьи, особенно статей поэтическихъ, которыя составляютъ главный предметъ чтенія въ школѣ, такъ какъ въ этомъ случаѣ только настроеніемъ можно помочь ученику создать и понять рисуемую авторомъ художественную картину, освѣщенную и проникнутую извѣстнымъ чувствомъ; никакой анализъ произведенія, никакіе вопросы не могутъ заставить ученика почувствовать всю прелесть поэтическаго произведенія, согрѣтаго глубокимъ сердечнымъ чувствомъ автора, и проникнуться ею; 2) мнѣніе по этому вопросу самого автора книги, который думаетъ, что на низшей ступени обученія подготовка должна состоять прежде всего въ направленіи и сосредоточеніи вниманія дѣтей на томъ, что они будутъ читать, а потому подготовительная бесѣда должна находиться въ связи и зависимости отъ содержанія предназначенной для чтенія статьи. Если статья такова, что не даетъ матеріала для подходящей подготовительной бесѣды, то можно ограничиться передачей ея содержанія и выразительнымъ чтеніемъ. Г. Тростниковъ приводитъ любопытное показаніе педагога-практика П. П. Демидовича, свидѣтельствующее о значеніи предварительной бесѣды. Посредствомъ предварительной бесѣды этому педагогу удавалось пріучить къ сознательному чтенію такихъ учениковъ, которые никакъ не

могутъ схватить содержанія статьи при чтеніи, почему заучиваютъ ее механически, и достигать того, что эти же ученики изъ плохихъ учениковъ дѣлались хорошими. Г. Тростниковъ полагаетъ, однако, что когда учащіеся пріобрѣтутъ навыкъ сознательно относиться къ читаемому, подготовка къ чтенію можетъ оказаться лишней, даже вредной, такъ какъ будетъ парализовать самодѣятельность учащихся. На этой ступени Тростниковъ считаетъ подготовку допустимой только въ извѣстныхъ случаяхъ, а именно: а) когда въ выбранной для чтенія статьѣ говорится о предметѣ, о которомъ у дѣтей рѣшительно нѣтъ представленія, и о которомъ они не могутъ составить его на основаніи контекста статьи; или когда встрѣчается такое слово, объясненіе котораго требуетъ продолжительной остановки; б) когда статья своимъ содержаніемъ не можетъ вызвать къ себѣ интереса и вниманія; в) когда статья трудна для пониманія. Въ первомъ случаѣ, говоритъ Тростниковъ, нужно прибѣгать къ наглядности, т. е. къ тому, чтобы неизвѣстный предметъ былъ воспринятъ внѣшними чувствами. Такъ, напр., приступая къ чтенію басни «*Чижъ и Голубь*», необходимо показать западню и силки, объяснить, какъ посредствомъ ихъ ловить птицъ. До чтенія басни «*Бѣлка*» хорошо показать клѣтку съ колесомъ, въ которой бѣгаетъ бѣлка; при неимѣніи клѣтки можно ограничиться моделью клѣтки и колеса, сдѣланныхъ изъ картона... Прежде чѣмъ читать съ городскими дѣтьми стихотвореніе Майкова «*Сѣнокосъ*», слѣдуетъ показать картину сѣнокоса, остановивъ сначала вниманіе дѣтей на орудіяхъ, употребляемыхъ для косьбы травы и уборки сѣна, а потомъ вести разсказъ, какъ косятъ траву, какъ ее переворачиваютъ, чтобы она скорѣе высохла, какъ сгребаютъ, какъ складываютъ въ копны или на телѣги. Лучшимъ нагляднымъ пособіемъ, само собою разумѣется, служитъ предметъ, и только въ крайности предметъ можно замѣнить моделью или рисункомъ. Въ другихъ случаяхъ г. Тростниковъ рекомендуетъ сказать о статьѣ то, что могло бы возбудить къ ней интересъ, напр.: по какому поводу она написана, кѣмъ написана и пр.; въ третьихъ случаяхъ рекомендуетъ познакомить предварительно съ содержаніемъ статьи въ общихъ чертахъ. Такъ, напр., до чтенія повѣствованія Карамзина «*Куликовская битва*» кстати познакомить съ мѣстомъ, гдѣ происходила битва: учитель чертитъ на доскѣ верховье рѣки Дона и его притокъ Непрядву, обозначаетъ Куликово поле, указываетъ, откуда долженъ былъ прійти Мамай со своимъ войскомъ, откуда направилось русское войско

къ Дону, останавливается на выясненіи главной причины, по которой русскимъ необходимо было поторопиться перейти Донъ и вступить въ сраженіе съ татарами. Наконецъ, когда дѣти достаточно разовьются и научатся вникать въ смыслъ читаемаго, Тростниковъ полагаетъ возможнымъ, хотя съ большою осторожностью, предлагать имъ прочитывать легкія статьи дома съ тѣмъ, чтобы они сами попытались разобраться въ ихъ содержаніи, чтобы отмѣтили то, что не понятно для нихъ. Тростниковъ совѣтуетъ при этомъ рекомендовать дѣтямъ, чтобы непонятныя для нихъ слова и выраженія они записали въ тетради по одному въ строку, что, думаетъ г. Тростниковъ, побудитъ дѣтей съ особеннымъ интересомъ и вниманіемъ отнестись къ словамъ статьи. Въ классѣ до чтенія статьи, говоритъ онъ, ученики заявятъ, какія слова имъ непонятны и записываютъ объясненіе ихъ, данное учителемъ. Объясненіе въ классѣ прочитанной дома статьи освѣтитъ ее учащимся съ новыхъ сторонъ, и она можетъ оказаться для нихъ болѣе занимательной, чѣмъ та, которая читается ими въ первый разъ (стр. 80—81).

Придавая серьезное значеніе предварительной бесѣдѣ, о чемъ я, къ сожалѣнію, не нашелъ никакихъ указаній ни у Алферова въ его книгѣ: «*Родной языкъ въ средней школѣ*», ни у Н. Кульмана—въ его «*Методикѣ*», ни у Балтолоновъ въ ихъ «*Воспитательномъ чтеніи*» (М. 1911), я лично, однако, не могу согласиться съ г. Тростниковымъ, чтобы подготовка къ чтенію когда-либо могла оказаться лишней и даже вредной, такъ какъ она яко-бы будетъ парализовать самодѣятельность учащихся. Все, что нами выше было сказано по данному вопросу, имѣло въ виду доказать, что подготовительныя бесѣды своею основною цѣлью имѣютъ возбужденіе самодѣятельности учащагося и соотвѣтственную подготовку его къ наилучшему усвоенію предлагаемаго ему новаго матеріала. Если же возникаетъ вопросъ о возможности при такомъ методѣ работы какого-либо пониженія самодѣятельности учащагося, то въ такомъ случаѣ слѣдовало бы прежде всего ставить вопросъ, насколько вообще цѣлесообразна этого вида работа. Я склоненъ считать ее попрежнему существенно важной и не могу себѣ представить случая, когда, при разумномъ веденіи дѣла, предварительная бесѣда, которая въ старшихъ классахъ превратится въ біографическій и культурно-историческій вводный комментарій къ читаемому произведенію, въ младшемъ возрастѣ могла бы оказаться ненужной или вредной. Все, что намѣчено для класснаго прочтенія,

какъ съ точки зрѣнія содержанія, такъ и съ точки зрѣнія смысла отдѣльныхъ оборотовъ и выраженій рѣчи, должно непремѣнно пройти такъ или иначе чрезъ предварительную бесѣду, въ интересахъ созданія возможно большей наглядности представленій и реальности воспріятія, а также въ интересахъ сохраненія цѣльности художественнаго впечатлѣнія отъ читаемаго произведенія, что является одною изъ основныхъ задачъ класснаго чтенія.

Рѣчь ребенка носитъ характеръ самоопредѣленія, читаемъ мы въ книгѣ Е. И. Тихѣевой, и бесѣды наилучшимъ образомъ способствуютъ этому самоопредѣленію. За подобными бесѣдами выясняется, какъ велика у дѣтей потребность выражать свои мысли, какъ развязывается ихъ языкъ, разъ тема бесѣды соотвѣтствуетъ ихъ интересамъ и психикѣ. Прослѣдите за какимъ нибудь мальчуганомъ, языкъ котораго безнадежно непокоренъ усиліямъ учителя на томительно-безцвѣтномъ урокѣ родного языка, когда онъ, никѣмъ не наблюдаемый, сойдется съ товарищемъ. У него съ нимъ тысяча общихъ интересовъ, такъ многое надо ему разсказать, и слова такъ и сыпятся съ его языка, быть можетъ, не всегда правильныя, но послушныя и неудержимыя. Этотъ же мальчуганъ не будетъ молчать и во время интересной классной бесѣды; онъ будетъ наравнѣ съ товарищами рваться выразить свои мысли. Задача учителя облегчать, отшлифовать этотъ естественный процессъ. Человѣку чаще приходится въ жизни говорить, чѣмъ писать, чаще бесѣдовать, чѣмъ сочинять. Дѣти разговариваютъ тоже много, но безсистемно, по интуиціи. Школа должна придать этому разговору систему, научить дѣтей вдумчиво относиться къ своимъ словамъ, понимать, что не каждое слово нужно и цѣнно... Свободная, непринужденная бесѣда, согрѣтая, осмысленная цѣнностью и значительностью ея содержанія, является однимъ изъ могущественныхъ факторовъ развитія рѣчи дѣтей.

Темы для бесѣдъ должны вытекать изъ школьной и домашней жизни дѣтей, изъ окружающей дѣйствительности, изъ личнаго опыта, изъ прочитаннаго и изучаемаго (стр. 47). Чтобы бесѣды носили оживленный характеръ и достигали наибольшаго въ смыслѣ развитія мыслительной способности дѣтей и ихъ рѣчи, надо стремиться извлекать самостоятельную мысль дѣтей, личное отношеніе къ предмету. Въ скрытыхъ мысляхъ и чувствахъ дѣтей заключается ихъ я, которое требуетъ развитія и обра-

ботки. Для развитія словесной способности ребенка слѣдуетъ прежде всего пользоваться содержаніемъ его души.

Нужно расчищать дорогу творчеству дѣтей, а путь къ этому—предоставлять дѣтямъ самимъ выбирать матеріалъ для своихъ устныхъ и письменныхъ сочиненій, комментировать его, вводить детали личнаго свойства.

Умѣнье спрашивать—дѣло не легкое, но еще труднѣе пріучать дѣтей къ свободной рѣчи, къ разспрашиванію въ предѣлахъ того матеріала, который бесѣда охватываетъ. Попытки дѣтей уяснить, освѣтить этотъ матеріалъ путемъ личной иниціативы, личныхъ вопросовъ, исканій надо всячески поощрять. Учитель долженъ держаться въ сторонѣ, не подавлять своимъ авторитетомъ; его роль главнымъ образомъ дирижерская. Онъ долженъ слѣдить за ходомъ бесѣды, умѣлыми пріемами направлять ее, не давать уклоняться въ сторону, что не легко даже со взрослыми собесѣдниками; про дѣтей и говорить нечего. Дѣтская мысль съ трудомъ подчиняется уздѣ; она бѣжитъ отъ одного ассоціативнаго звена къ другому съ легкостью шара, катящагося по наклонной плоскости (стр. 56).

По мнѣнію цитируемаго автора, вся черновая сторона объяснительнаго чтенія, связанная съ выясненіемъ конкретныхъ образовъ, должна предшествовать самому чтенію для того, чтобы сохранить цѣльность художественнаго впечатлѣнія и не ослабить подъема чувствъ и настроенія, вызываемаго чтеніемъ литературно-художественныхъ произведеній.

А. В. Поповъ въ своей «*Методикѣ русскаго языка*» (изд. 2-е. М. 1912) различаетъ два вида подготовки къ чтенію: общую и спеціальную. Общая подготовка заключается въ устраненіи такихъ условій, которыя мѣшаютъ ходу урока, въ приведеніи учениковъ къ порядку; но главнымъ образомъ, говоритъ г. Поповъ, общая подготовка заключается въ возбужденіи въ ученикахъ состоянія ожиданія, которое, предполагаютъ, является самымъ благопріятнымъ условіемъ вниманія, въ виду чего основная задача подготовки сводится къ тому, чтобы вызвать въ сознаніи дѣтей тѣ или иныя представленія, связанныя съ содержаніемъ предназначаемой для чтенія статьи. Спеціальная подготовка, по мнѣнію этого автора, необходима въ слѣдующихъ случаяхъ:

а) когда въ статьѣ говорится о предметѣ мало знакомомъ ученикамъ, или вовсе имъ неизвѣстномъ;

б) когда въ ней встрѣчаются такія понятія или слова, которыя могутъ потребовать очень продолжительныхъ объясненій;

в) когда статья трудна для пониманія или мало интересна;

г) когда учитель намѣренъ показать какое-нибудь наглядное пособіе.

Этотъ видъ подготовки г. Поповъ называетъ «предварительною бесѣдою». При чтеніи стихотвореній, для того, чтобы не нарушалась цѣльность художественнаго впечатлѣнія при послѣдующемъ чтеніи, всѣ необходимыя объясненія переносятся въ предварительную бесѣду. Такъ, напр., при чтеніи басни «*Волкъ на псарнѣ*»—такія слова, какъ псарня, овчарня, ловчій, гончія собаки—должны быть объяснены до чтенія. Это—одна задача предварительной бесѣды при чтеніи стихотвореній. Другая задача такой бесѣды, по мысли автора, заключается въ созданіи настроенія, соотвѣтствующаго настроенію стихотворенія. Дѣйствіе читаемаго стихотворенія на дѣтей, говоритъ цитируемый авторъ, зависитъ отъ того, насколько скоро возникаютъ въ умѣ дѣтей рисуемые стихотвореніемъ образы, насколько они живы и ярки. Яркость образовъ, какъ извѣстно, усиливается при наличности соотвѣтствующаго чувства. Въ грустномъ настроеніи мы охотно отзываемся на все печальное, тоскливое, скорбное; въ веселомъ настроеніи мы легче откликаемся на веселые мотивы и радостныя картины. У дѣтей то или иное настроеніе можно вызвать искусственно. Поэтому, если мы желаемъ, чтобы то или иное стихотвореніе оказало болѣе сильное дѣйствіе на душу дѣтей, мы должны подготовить ихъ къ стихотворенію, именно мы должны вызвать въ нихъ еще до чтенія настроеніе, аналогичное тому, какимъ окрашено и самое стихотвореніе. Вызывая въ умѣ ребенка рядъ тѣхъ или иныхъ представленій, имѣющихъ сильный эмоціонный оттѣнокъ, учитель можетъ создать или, по крайней мѣрѣ, подготовить требуемое настроеніе. При наличности такого настроенія—дѣйствіе стихотворенія будетъ болѣе сильнымъ.

На той же точкѣ зрѣнія на предварительную бесѣду, которою должно начинать чтеніе всякой статьи, какъ на—«неизмѣнное правило», стоитъ и авторъ методическаго руководства: «*Русскій языкъ въ высшемъ начальномъ училищѣ по Положенію 25 іюня 1912 г.*» (Пет.—Кіевъ, 1914.) В. В. Даниловъ. Указавъ на то, что прежніе методисты, какъ П. Н. Солонина («Записки по методикѣ русскаго языка») или К. Ельницкій («Методика начальнаго обученія отечественному языку»), къ нимъ слѣдовало бы прибавить изъ современныхъ и М. Х. Тростникова, какъ это

мы видѣли выше,—допускали предварительную бесѣду съ учениками по поводу предстоящей для чтенія статьи только въ нѣкоторыхъ случаяхъ, В. В. Даниловъ вмѣстѣ съ И. И. Трояновскимъ, авторомъ статьи: «*О достиженіи сознательнаго чтенія*», помѣщенной въ книгѣ «*Педагогическіе этюды*» (М. 1916), считаетъ предварительную бесѣду необходимою частью урока класснаго чтенія, но, говоритъ онъ, совсѣмъ не по тѣмъ причинамъ, которыя указываетъ И. И. Трояновскій, имѣющій въ виду созданіе настроенія внутренняго міра учащихся, соотвѣтственнаго содержанію читаемой статьи. Значеніе предварительной бесѣды В. В. Даниловъ совершенно вѣрно видитъ въ томъ, что она помогаетъ создать ассоціативную связь новаго знанія съ запасомъ знаній, уже имѣющихся въ нашемъ сознаніи, помогаетъ объединенію ряда новыхъ знаній со старымъ запасомъ однимъ общимъ основаніемъ, одною идеей. Подводя дѣтей къ новымъ представленіямъ и мыслямъ, говоритъ г. Даниловъ, учитель долженъ прежде всего связать ихъ съ тѣмъ, что имѣется уже въ сознаніи учащихся, и потому предварительная бесѣда можетъ касаться тѣхъ жизненныхъ представленій, которыя уже находятся въ сознаніи учащихся и могутъ имѣть какое нибудь отношеніе къ предстоящему чтенію, или связать послѣднее съ раньше прочитаннымъ матеріаломъ. Такъ, начиная чтеніе сказки: «*Мужикъ и Медвѣдь*», учитель можетъ спросить, кто видалъ медвѣдя, какой онъ, а также про тѣ сказки о животныхъ, которыя кто либо уже читалъ и знаетъ. Начиная чтеніе басни, учителю удобно воспроизвести въ памяти учащихся прочитанныя раньше басни, сходныя съ данною, или вообще могущія въ какомъ либо смыслѣ быть связанными съ нею. При такомъ веденіи объяснительнаго чтенія ни одна читаемая статья не будетъ чѣмъ то обособленнымъ, врѣзывающимся въ сознаніе учащихся безъ связи съ пріобрѣтенными представленіями, но всегда будетъ примыкать къ послѣднимъ (стр. 16—17). Таковы, совершенно основательныя, соображенія В. В. Данилова о сущности предварительной бесѣды на урокахъ класснаго чтенія, но, вѣдь, все это и есть не что иное, какъ то же «настроеніе», о которомъ говорятъ и Трояновскій и Поповъ, «настроеніе» въ психологическомъ смыслѣ слова, какъ сумма воспроизведенныхъ ощущеній и переживаній, созвучныхъ тѣмъ ощущеніямъ, переживаніямъ и воспріятіямъ, которыя должна дать дѣтямъ намѣченная къ прочтенію статья или стихотвореніе.

Значеніе картинъ, какъ пособія на урокахъ роднаго языка.

Выше мы говорили о томъ, что разсматриваніе картинъ входитъ, какъ необходимая часть, по возможности, въ программу предварительной бесѣды на урокахъ класснаго чтенія въ младшемъ возрастѣ.

Картины, конечно, должны получить самое широкое примѣненіе на урокахъ родного языка и въ средней школѣ, такое же широкое, какое онѣ имѣютъ и въ начальной школѣ. По справедливому замѣчанію Е. И. Тихѣевой (стр. 52), картины раздвигаютъ поле непосредственнаго наблюденія; образы, вызываемые картинами, хотя и менѣе ярки, чѣмъ тѣ, которые даетъ реальная жизнь, но они несравненно болѣе ярки и опредѣленны, чѣмъ образы, вызываемые голымъ словомъ. А если принять во вниманіе, что картину можетъ видѣть всякій, а то, что нарисовано на картинѣ, можетъ увидѣть въ своей жизни далеко не всякій,—значеніе картины, какъ возмѣстителя непосредственной природы и жизни, съ точки зрѣнія расширенія кругозора учащагося, не подлежитъ сомнѣнію и не нуждается въ детальномъ разъясненіи.

Въ общемъ, значеніе картины, какъ пособія на урокахъ родного языка, сводится къ слѣдующему:

1) облекая въ образы знакомое дѣтямъ содержаніе, картина облегчаетъ работу дѣтскаго мышленія, оживляетъ воспринятый ухомъ словесный матеріалъ, помогаетъ болѣе рельефному его воспроизведенію въ сознаніи и, наконецъ, облегчаетъ его запоминаніе;

2) представляя незнакомый дѣтямъ матеріалъ, картина вводитъ ихъ въ кругъ новыхъ представленій путемъ ряда новыхъ впечатлѣній, и чѣмъ въ данномъ случаѣ картина будетъ художественнѣе, тѣмъ болѣе продуктивнымъ будетъ ея разсматриваніе, потому что тѣмъ болѣе впечатлѣнія отъ изображеннаго на картинѣ будутъ приближаться къ непосредственнымъ впечатлѣніямъ отъ дѣйствительности;

3) картина, какъ вѣха творческаго воображенія, представляется прекраснымъ пособіемъ для устныхъ и письменныхъ сочиненій, т.-е. пособіемъ для развитія рѣчи учащихся въ формѣ ли простого описанія того, что изображено на картинѣ, въ формѣ ли самостоятельнаго разсказа по нѣкоторымъ даннымъ на картинѣ, или на рядѣ спеціальныхъ картинъ, въ формѣ ли, наконецъ, толкованія или чтенія картины.

Вотъ нѣсколько примѣровъ классныхъ ученическихъ сочиненій II-го класса на тему: «*Газетчикъ*», по картинамъ изъ пособія: «*Картины—разсказы*»—сост. Е. Е. Соловьева и Г. Г. Тумимъ:

Ученикъ А. Држевецкій:

«*Газетчикъ*».

Осень. Печально крутятся желтые листья, падая на землю. На обнаженной березѣ печально сидятъ позднія птицы. На краю деревни, около маленькой избушки происходитъ печальная сцена. Маленькая Сивка запряжена въ телѣгу. Тимошка уѣзжаетъ въ городъ. Лѣто вышло неурожайное. И такъ бѣдный отецъ Тимошкинъ совсѣмъ разорился. Долго думали вечерами, что дѣлать, даже стараго дѣда позвали и рѣшили отправить Тимку въ городъ хлѣбъ зарабатывать, благо тамъ кумъ въ артели газетчиковъ. И деньги приработаетъ и лишнимъ ртомъ меньше, самимъ-то съ голоду умирать... Проснулся Тимошка поздно, ночью онъ былъ въ ночномъ съ лошадьми и думалъ у потрескивающаго костра о томъ, какъ это онъ выростетъ и поѣдетъ въ чудесный городъ, о которомъ ему разсказывалъ гимназистъ-дачникъ. Много, конечно, гимназистъ и вралъ, но Тимошка всему вѣрилъ. И теперь ему както страшно и опомниться не можетъ. И хочется, и печально разставаться съ знакомыми полями, лѣсами, гдѣ онъ каждый кустикъ знаетъ. А еще недавно лисью нору замѣтилъ. Вчера силокъ поставилъ, кому-то онъ достанется...

Но, однако, пора! шершавая сивка стоитъ уныло у крыльца. Господи! сколько разъ на ней скакалъ, придется ли снова ее увидѣть! Навѣрно продадутъ скоро... Мать съ заплаканными глазами дрожащей рукой благословляетъ сына. Отецъ хмуро увязываетъ немногія вещи. Мать по своему обычаю напекла изъ послѣдней муки массу вотрушекъ... Тимошка плохо соображаетъ и ему еще не печально. Печаль придетъ потомъ, въ безсонную ночь. Товарищи его и нѣсколько сосѣдей стоятъ у телѣги. Товарищи, понятно, завидуютъ. Сколько рыбы вмѣстѣ выловили...

Зашумѣлъ поѣздъ, унося съ собой въ даль Тимошу!...

Утро. Вмѣсто голубого неба деревни, хмурое, точно свинцовое, небо города. Вмѣсто зеленой травы — сѣрые камни. Вмѣсто избушекъ такіе высокіе дома, что вверхъ глядѣть страшно. Тимоша стоитъ на углу—его не узнать. На немъ форменное пальто, хотя немножко велико, фуражка и сапоги высокіе. Все это его сперва радовало и онъ гордился. Но теперь привыкъ. Привыкъ и торговать, ходить въ артель обѣдать и спать вмѣстѣ съ другими газетчиками. Привыкъ не шарахаться въ сторону при каждомъ трамваѣ или автомобилѣ. Привыкъ ловко подавать газету и сдачу... Еще пока покупателей мало, и онъ задумался. Вспоминаетъ онъ деревню, давно письма нѣтъ, ужъ не заболѣли

ли. Весь свой зароботокъ онъ отсылаетъ имъ. Что то сейчасъ они дѣлаютъ... Отецъ навѣрно уже пашетъ. Скорѣй бы лѣто, поѣхать къ нимъ! Покупаться, поѣздить верхомъ, повозить душистое сѣно...

«Мальчикъ, Новое Время»!

Ученикъ Н. Смирновъ:

«*Газетчикъ*».

Въ городъ на заработки.

Въ одной деревушкѣ жилъ крестьянинъ съ своей семьей: съ женою, двумя дочерьми и сыномъ Ваней. Ваня былъ очень слабый мальчикъ, но умный. Когда Ванѣ исполнилось двѣнадцать лѣтъ, то отецъ его задумалъ взять его съ собою на заработки въ городъ. Ваня очень опечалился, когда въ одно утро отецъ сказалъ ему: «поѣдешь со мной въ городъ». Игнатій, какъ звали отца Вани, поправилъ свою коляску, запасся провизіей. Передъ дорогой мать благословила сына, и онъ съ отцомъ уѣхалъ, обѣщая, что весной пріѣдетъ въ деревню.

Жизнь въ городѣ.

Сынъ и отецъ пріѣхали. Отецъ сталъ извозчикомъ, а Ваня поступилъ въ газетчики. Наняли одну комнатку и живутъ. Сначала сосѣдніе мальчики стали его дразнить, но Ваня и не обращалъ на нихъ вниманія. Бывало стоитъ на углу улицы и думаетъ о своихъ родныхъ и о деревнѣ, даже и не замѣтитъ, какъ къ нему подойдетъ покупатель. Худо было жить Ванѣ осенью въ этомъ пыльномъ и вѣчно шумливомъ городѣ. Зимой же хоть и пыли не было, но Ваня не привыкъ къ С-Петербургу. Часто вечеромъ сидѣлъ онъ въ своей каморкѣ передъ столомъ и писалъ письмо мамѣ и сестрицамъ, а Игнатій извозничаетъ до двѣнадцати часовъ. Вотъ и масленица. Игнатій разукрасилъ лошадь и сталъ выдавать себя за извозчика—финна. Ваню освободили отъ работы на одинъ день. Въ этотъ день Ваня успѣлъ написать длинное письмо въ деревню. Такъ жилъ изо дня въ день газетчикъ Ваня.

Возвращеніе домой въ деревню и жизнь въ деревнѣ.

Вотъ настала и весна. Игнатій съ радостнымъ лицомъ объявилъ сыну, что на дняхъ ѣдетъ съ нимъ домой. Насталъ и срокъ уплаты жалованья Ванѣ. Игнатій купилъ подарки дочерямъ и женѣ: женѣ — матеріи на платье, а дочерямъ гребенки. Ваня также купилъ подарки матери и сестрамъ. И вотъ 10-го марта они отправились въ путь. Сколько радости было, когда пріѣхалъ Ваня съ отцомъ. Но вотъ отцу и всей семьѣ надо приниматься за работу: отцу и сыну пахать и боронить землю,

а матери и дѣвочкамъ работать въ огородѣ. Въ іюлѣ — жать хлѣбъ и убирать въ сараи. Каждою осенью они уѣзжаютъ въ городъ, а весной опять пріѣзжаютъ домой.

Ученикъ Пермикинъ:

„Газетчикъ".

I. Въ городъ на заработки.

Насталъ день отъѣзда. Сеня долженъ ѣхать въ городъ на заработки. Теперь отецъ уже скоро, черезъ полчаса, отвезетъ его въ городъ, а тамъ отдастъ въ газетчики. Мать его благословляетъ и съ трудомъ разстается съ своимъ сыномъ, онъ тоже ѣхать не хочетъ, но ѣхать нужно. Онъ не хочетъ разставаться ни съ деревней, ни съ полями, ни съ лѣсомъ, все какъ-то хочется остаться въ родныхъ мѣстахъ. Но вотъ онъ сѣлъ въ телѣгу, и она тронулась въ путь; прощай, родная деревня, поля, лѣса! прощайте родныя мѣста! и онъ все дальше уѣзжаетъ отъ деревни, приближаясь къ большому городу.

II. На посту.

И вотъ уже Сеня стоитъ на углу двухъ улицъ и продаетъ газеты. Мимо его снуютъ прохожіе, ѣдутъ экипажы. Шумъ его убаюкиваетъ, и онъ невольно вспоминаетъ деревню, родныя поля и лѣса и все родное, но у него есть еще надежда: накопивъ достаточно денегъ, онъ пріѣдетъ домой, построитъ избушку, обзаведется хозяйствомъ, купитъ телѣгу, устроитъ школу и станетъ другихъ учить читать и писать, а въ городѣ грамотныхъ ищутъ и дорого имъ платятъ; самъ же онъ научился такъ: на вырученныя деньги купилъ азбуку и упражнялся въ чтеніи съ старымъ газетчикомъ, но думалъ онъ не долго: покупатели вывели его изъ задумчивости... Съ утра и до вечера стоитъ онъ на своемъ посту, и все время стучатъ извозчики и снуютъ прохожіе. Лѣтомъ пыль стоитъ ужасная, а зимой морозы сильные его донимаютъ. Такъ стоитъ онъ цѣлый годъ и въ жары и въ морозы и думаетъ: «Вотъ бы поѣхать въ деревню».

Ученикъ Л. Жеженко:

Разсказъ „Газетчикъ".

I. Въ городъ на заработки.

Осенью всѣ работы въ деревнѣ кончаются, и многимъ несостоятельнымъ крестьянамъ приходится отсылать своихъ дѣтей въ городъ на заработки. Много трогательныхъ картинъ случается видѣть въ деревнѣ во время отъѣзда въ городъ на заработки...

Конечно, встрѣчаются разные типы дѣтей—одни жаждутъ знанія и съ радостью бѣгутъ отъ косы и плуга въ шумный городъ, какъ, напримѣръ, Ломоносовъ; другія дѣти—тихія, задумчивыя, любящія лѣсъ, луга и поля больше всего на свѣтѣ—для такихъ отъѣздъ очень тяжелъ. Много бываетъ очень и очень талантливыхъ дѣтей, которыя воспитываютъ свои таланты въ вольныхъ просторахъ степей и лѣсовъ. Однако большей частью эти дѣти и ихъ таланты глохнутъ и вянутъ въ деревнѣ. Встрѣчаются, наконецъ, дѣти, которыя, привыкнувъ къ роднымъ и давно знакомымъ мѣстамъ, съ трудомъ отрываются отъ нихъ. Особенно трудна бываетъ такая разлука, когда приходится переѣзжать не въ сосѣдній городокъ, а далеко, далеко, гдѣ нѣтъ ни родныхъ, ни знакомыхъ и гдѣ живешь одинешенекъ, какъ былинка въ полѣ. Я и хочу описать такой отъѣздъ въ городъ.—

Холодное пасмурное утро, слегка мороситъ, дуетъ сырой пронизывающій вѣтеръ. Невольно думается бѣдному мальчику, а что-то будетъ, если такая же ужасная погода и въ городѣ.

Холодно и сыро на улицахъ Москвы. Въ изодранномъ зипунишкѣ, прислонившись къ стѣнѣ большого каменнаго дома и весь съежившись отъ холода, стоитъ мальчикъ. Онъ совершенно охрипшимъ голосомъ выкрикиваетъ названіе газетъ. По его изможденному и отощавшему лицу сразу можно замѣтить, что непривлекательна жизнь газетчика. Да и въ самомъ дѣлѣ, что тутъ хорошаго во всякую погоду на улицѣ выкрикивать названія газетъ! Холодный вѣтеръ пронизываетъ до костей и срываетъ фуражку, а если погонишься за фуражкой, то такъ и знай, что вѣтеръ разнесетъ въ разныя стороны газеты и журналы. Это жизнь газетчика на улицѣ; теперь прослѣдимъ за его жизнью дома. Впрочемъ, развѣ можно назвать ту каморку, въ которой живетъ газетчикъ, домомъ. Въ полутемной конурѣ сидитъ онъ у окна и ѣстъ сухой, покрытый плѣсенью хлѣбъ. Да и такое блюдо, если такъ можно выразиться, перепадаетъ не часто на долю несчастнаго. Лишь немногіе газетчики устраиваются хорошо. Такихъ газетчиковъ, которые жили хорошо, я встрѣтилъ въ Финляндіи, когда жилъ лѣтомъ на дачѣ.

Ученикъ В. Калининъ:

«Газетчикъ».

Въ одной маленькой бѣдной деревушкѣ жилъ крестьянскій мальчикъ Ваня. У него не было отца, и жилъ онъ только съ матерью. Ваня всегда ходилъ съ матерью на-поле, помогалъ ей во всѣхъ работахъ, а въ свободное время игралъ съ товарищами. Когда Ваня выросъ, и ему исполнилось пятнадцать лѣтъ, то мать объявила ему, что черезъ годъ она отправитъ его въ городъ на заработки газетчикомъ. Съ этого времени Ваня сталъ не веселъ, часто долго задумывался и работалъ нехотя... Но

время идетъ; вотъ уже кончилось страдное лѣто, и наступила грязная осень. Деревья уже скинули свои листья, и пошли сильные дожди. Наконецъ, наступилъ день Ванинаго отъѣзда въ городъ. Рано по утру мать собрала для Вани всѣ нужныя вещи, благословила его, сказавъ, что съ наступленіемъ будущей весны опять вернетъ его къ себѣ. Телѣга была уже приготовлена, и Ваня, перекрестившись, тронулся въ путь...

Вотъ и городъ... Ваня слѣзаетъ съ телѣги и идетъ къ одному маленькому домику, гдѣ живетъ его дѣдушка. Вечеръ... Ваня задумчиво идетъ къ кровати, ложится и засыпаетъ. Съ первыми лучами солнца Ваня проснулся и пошелъ на улицу торговать газетами.

Такъ шли дни за днями однообразной Ваниной жизни. Зима въ самомъ разгарѣ. Ваня, стоя на улицѣ, думаетъ, какъ бы скорѣе наступила весна, какъ бы вернуться на родныя мѣста и поля, играть съ товарищами и купаться.

Ученикъ Сметанниковъ!

„Газетчикъ"

Въ городъ на заработки.

Въ 30 верстахъ отъ Москвы въ селѣ Нагорномъ жилъ бѣдный крестьянинъ Пахомъ; у него былъ сынъ Степа. Степѣ исполнилось 14 лѣтъ, и отецъ началъ подумывать о томъ, что нужно Степу отправить въ городъ на заработки. Пахомъ уже нѣсколько разъ ѣздилъ въ городъ къ знакомому сапожнику и просилъ его, чтобъ онъ пристроилъ Степу. Черезъ недѣлю онъ получаетъ письмо отъ сапожника съ извѣщеніемъ, что у него есть знакомый булочникъ и что ему нужно пекаря, а такъ какъ Степа не умѣлъ печь хлѣбъ, то онъ и остался дома. Однажды подъ Рождество Христово Пахомъ поѣхалъ въ городъ и вернулся съ радостной вѣстью, что онъ нашелъ мѣсто Степѣ. Мать и отецъ очень радовались, а Степа и не думалъ радоваться: ему было очень жалко разставаться со своими товарищами, а еще болѣе жаль—со своимъ роднымъ селомъ. Степѣ казалось, что лучше ихъ Нагорнаго ничего нѣтъ на свѣтѣ, и онъ представлялъ себя въ городѣ, думающаго о деревнѣ, и сейчасъ, сидя на сѣновалѣ, онъ думалъ о разлукѣ съ товарищами, роднымъ мѣстомъ. Въ его головѣ проносились разныя картины: Нагорное на берегу Яузы, тонущее въ снѣгу, гдѣ онъ такъ весело игралъ съ дѣтьми, и поле, гдѣ онъ косилъ траву, и рѣку, гдѣ удилъ рыбу, купался, и вдругъ все это пропадетъ, и онъ очутится гдѣ-то въ далекомъ городѣ, и онъ не могъ себѣ представить, что онъ вдругъ долженъ уѣхать изъ родныхъ мѣстъ. Потомъ онъ началъ думать о томъ, какъ онъ, если будетъ хорошо работать, будетъ получать деньги, и что онъ будетъ посылать ихъ

роднымъ, и сколько онъ доставитъ имъ радости какими нибудь пятью рублями, и онъ твердо рѣшилъ, что лучше онъ лишится всего на свѣтѣ, но онъ будетъ работать для того, чтобы доставить радость родителямъ.

На посту.

За два дня до Крещенія Степа началъ собирать свои пожитки, и наканунѣ Крещенія вся деревня собралась къ хатѣ Пахома. Мальчики усѣлись, какъ воробьи, на заборы, и ожидали появленія Степы. Наконецъ изъ-за воротъ выѣхала телѣга, на ней сидѣлъ Пахомъ. Послѣ вышли Степа и его мать; у Степы былъ новый картузъ и сапоги. Вся деревня начала поочередно прощаться со Степой, мать горько плакала и причитала, а Степанъ былъ твердъ, хотя у него были слезы на глазахъ. Наконецъ всѣ попрощались, и Пахомъ со Степой сѣли на телѣгу. Лошаденка тихо поплелась по (пыльной) дорогѣ, вся деревня далеко провожала Пахома и Степана. Черезъ $3^1/_2$ часа показались предмѣстья Москвы, и еще черезъ $^3/_4$ часа телѣга Пахома остановилась у дома, гдѣ помѣщалась артель газетчиковъ... На другой день на углу Тверской улицы стоялъ мальчикъ и продавалъ газеты и, какъ автоматъ, выкрикивалъ названія газетъ; вотъ подошелъ какой-то толстенькій купчикъ и купилъ «Новое Время», и опять мальчикъ началъ ту же пѣсню... Начало смеркаться, и на улицахъ зажглись фонари; улицы начали пустѣть, только газетчикъ стоитъ на углу. У него въ головѣ проносятся родныя воспоминанія, и ему хочется бѣжать изъ Москвы, но его удерживаетъ мысль, что онъ долженъ помогать семьѣ.

Ученикъ В. Варѳоломеевъ:

„*Газетчикъ*“

Въ городъ на заработокъ.

Солнце только что встало. Въ избѣ у Матрены уже давно всѣ встали. Матрена очень взволнована, и глаза у нея въ слезахъ, какъ же тутъ не плакать: сегодня уѣдетъ въ городъ ея сынъ Ваня на заработокъ. «Что-же, ничего не сдѣлаешь, судьба такая: если Ваня не будетъ работать, то придется съ протянутой рукой ходить. Какъ ни жалко, а надо судьбѣ покориться». Матрена отогнала всѣ свои мысли и пошла будить дѣтей. Наконецъ собрались, заняли у сосѣда подводу. Матрена вывела Ваню на улицу, уже тутъ она заплакала, мужъ ее успокоилъ и велѣлъ благословить. Матрена взяла образъ, перекрестила Ваню, потомъ стала говорить ему разныя нравоученія и ушла въ избу, чтобы скрыть свою печаль. Всѣ усѣлись, и телѣга тронулась.

Ваня газетчикъ.

Въ городѣ отецъ помѣстилъ Ваню у одного газетчика съ платой—три рубля въ мѣсяцъ, одежда и харчи хозяина. Тутъ только Ваня заплакалъ и опечалился; ему раньше говорили, что въ городѣ хорошо, и Ваня хотѣлъ въ городъ на службу, но тутъ онъ понялъ, что тутъ не очень весело, куда лучше деревня. Жарко—иди купаться, а въ городѣ и выкупаться негдѣ, и лѣса нѣтъ, гдѣ можно послушать пѣніе птицъ и полежать въ тѣни на мягкой, душистой травѣ. А зимой въ деревнѣ холодно—пойдешь въ избу погрѣешься и опять на улицу, а здѣсь гдѣ грѣться: пойдешь къ костру,—хозяинъ увидитъ, выругаетъ, а не то побьетъ. Стоитъ Ваня на углу одной изъ улицъ и кричитъ—газетъ! газетъ покупать-то кто будетъ, кто изъ-за газеты на улицу выйдетъ изъ теплаго угла? только что вотъ по мѣстамъ снесешь, а хозяинъ ругаетъ, что лѣнишься, мало газетъ продаешь, еще лѣтомъ туда сюда народу много ходитъ, все что-нибудь да купятъ. Съ такой думой въ головѣ стоитъ на углу улицы.

И много такихъ мальчиковъ, какъ Ваня, мучаются за три рубля въ мѣсяцъ.

Ученикъ В. Зеликманъ:

„Газетчикъ“

Моя мать часто стала поговаривать, что я уже большой, и что мнѣ надо поѣхать въ городъ на заработки. Я не хотѣлъ ѣхать, такъ какъ по разсказу одного мальчика, который пріѣхалъ изъ города, я слышалъ, что тамъ очень плохо, травы нѣтъ, никуда нельзя ѣхать на ночное.

Но вотъ настала осень, и рѣшили меня отправить въ городъ. Меня стали упаковывать, и въ одно прекрасное утро я выѣхалъ. Мать моя просила меня слушаться дядю, къ которому я ѣду. Сначала я ѣхалъ въ телѣгѣ до станціи, а потомъ на поѣздѣ. Когда я ѣхалъ, то видѣлъ степи и поля, и мнѣ какъ то грустно было покидать родныя мѣста. Ѣхали мы довольно долго и, наконецъ, я увидѣлъ большіе дома, которые оказались заводами. Наконецъ я пріѣхалъ. Когда я выходилъ, то увидѣлъ, какъ много людей бѣгали взадъ и впередъ, у меня даже глаза разбѣжались, вдобавокъ тутъ раздался такой свистокъ, что я чуть не упалъ. Мы сѣли въ какіе то дома, которые очень быстро бѣгали. Отецъ попросилъ человѣка, который продавалъ листочки, чтобы онъ намъ сказалъ, когда мы пріѣдемъ на какую то улицу. Черезъ нѣкоторое время мы пріѣхали къ дядѣ. Дядя встрѣтилъ насъ радостно и напоилъ чаемъ. Послѣ этого онъ началъ съ отцемъ совѣтоваться, куда бы меня отдать, къ сапожнику или газетчику; рѣшили къ газетчику. Отецъ сейчасъ же уѣхалъ, а дядя пошелъ со мною къ знакомому газетчику... Цѣлый день я

долженъ былъ стоять на углу улицы и продавать газеты, а вечеромъ дядя училъ меня грамотѣ. Черезъ двѣ недѣли я могъ уже написать письмо. Въ воскресенье, взявъ перо въ руки, я началъ писать слѣдующее:

«Дорогая мама!

Слава Богу, мнѣ здѣсь живется хорошо, дядя меня не ругаетъ, а относится ко мнѣ очень хорошо. Жалованье я получаю пять рублей въ мѣсяцъ, и теперя у меня уже тридцать рублей. Скоро я пріѣду въ деревню, такъ какъ очень соскучился. Въ городѣ очень скучно, и я надѣюсь больше не ѣхать въ городъ.

Твой сынъ Иванъ».

Ученикъ С. Коровинъ:

«*Газетчикъ*»

Въ городъ на заработки.

Осень. Около одного маленькаго домика стоитъ телѣга, а рядомъ съ ней мальчикъ Вася, который прощается съ матерью и плачетъ о томъ, что разстается съ вольной деревенской жизнью. Но Вася понимаетъ, что надо ѣхать, чтобы заработать деньги и прокормить ими всю семью. Мать Васи благословляетъ его; Вася садится въ телѣгу, и отецъ его отвозитъ въ городъ. Вотъ телѣга ѣдетъ черезъ знакомые Васѣ поля, луга и холмы. Вася думаетъ, на какое ремесло онъ поступитъ въ городъ.

Въ городѣ.

Но вотъ, наконецъ, Вася пріѣхалъ со своимъ отцомъ въ холодный, пасмурный Петербургъ. Отецъ Васи рѣшилъ отдать его въ газетчики. Онъ нанялъ маленькую комнатку и поселился въ ней со своимъ сынишкой. На другой день они отправились въ газетную контору и тамъ Васю приняли; дали ему сумку газетную и снабдили громадной пачкой газетъ. Съ этихъ поръ Вася сталъ продавать газеты.

На посту.

На углу какой-то улицы стоитъ маленькій человѣчекъ. Онъ продаетъ газеты и выкрикиваетъ своимъ хриплымъ голосомъ: «Пожалуйста, купите «Новое Время», «Бирж. вѣд.» и др. Это былъ Вася. Онъ уже давно продаетъ газеты, и сначала ему это ремесло казалось веселымъ, но потомъ онъ заскучалъ по деревнѣ. И сейчасъ, стоя, онъ думаетъ, жива ли его мать, гдѣ находится лошадка Сивка и т. д. Ему такъ хочется ѣхать въ деревню. Пошелъ снѣгъ. Руки у него закоченѣли, но онъ идетъ къ разведенному поблизости костру и отогрѣваетъ ихъ. А потомъ опять кричитъ: «Новыя газеты, купите, пожалуйста».

Ученикъ Георгій Петровъ:

«*Газетчикъ*»

Въ городъ на заработки ч. I.

... Сладко прошли для Васи первые годы его дѣтства: онъ былъ первый сынъ, и поэтому его всѣ любили и баловали. Помнитъ онъ, какъ игралъ съ товарищами, какъ отецъ каталъ его на лошади, привозилъ изъ города гостинцы, а у матери всегда находился лакомый кусочекъ для своего любимца. Но вотъ прошло время. Ваня уже выросъ и возится со своей маленькой сестренкой. Онъ уже большой, такъ какъ ему исполнилось 8 лѣтъ. Онъ ходитъ за грибами, за ягодами, умѣетъ приманивать перепелокъ и даже.... плавать, чѣмъ гордится каждый мальчикъ.

Онъ помогаетъ отцу и матери тѣмъ, что ухаживаетъ за огородомъ, вырываетъ сорныя травы, которыми такъ богаты деревенскіе огороды, и помогаетъ боронить, грести сѣно и т. п. Но вотъ стукнуло ему 15 лѣтъ, и отецъ объявилъ ему, что онъ завтра поѣдетъ въ городъ и возьметъ его съ собой. Сборы были небольшіе: двѣ рубашки, да штаны и больше ничего. Да и семья то небогатая: всего лошадка, корова, пара овечекъ да 5 десятинъ земли; тутъ вѣдь не разгуляешься. Ваня заснулъ съ твердымъ намѣреніемъ стойко вынести свое горе, но лишь только отецъ вынесъ въ телѣгу сундучекъ и объявилъ, что пора ѣхать, то Ваня бросился на шею матери и зарыдалъ. Когда онъ успокоился, то простился съ матерью, съ сестрой и вышелъ изъ избенки, но мать вышла за нимъ и кликнула его, онъ подошелъ, она благословила его и сказала: «Смотри, сынокъ, учись, пусть Господь поможетъ тебѣ, а когда тебѣ будетъ грустно, то помолись св. Николаю Чудотворцу, и онъ всегда поможетъ тебѣ»...

Давъ это наставленіе, она, плача, поцѣловала его, и онъ сѣлъ. Отецъ ударилъ кнутомъ лошадь, и они поѣхали...

На посту ч. II.

Вотъ Ваня и въ городѣ. Долго искалъ онъ мѣста, но счастье не давалось ему. Три раза онъ поступалъ на мѣсто и уходилъ, то хозяинъ былъ худой, работа не по силамъ, а на третьемъ онъ заболѣлъ, и его пришлось отправить въ больницу... Но, наконецъ, ему удалось найти мѣсто газетчика. Онъ очень обрадовался и написалъ письмо въ деревню, въ которомъ писалъ о своей удачѣ и говорилъ, что скоро пришлетъ рублика два денегъ. И вотъ мы видимъ Ваню на углу улицы, торгующаго газетами. Онъ задумался о томъ, какъ заработаетъ много денегъ и поѣдетъ въ деревню.

Ученикъ М. Фигуръ:

„*Газетчикъ*“.

Въ городъ на заработки.

Ванюша, деревенскій мальчикъ, очень гордится... Еще-бы! онъ будущій кормилецъ семьи... Ему теперь идетъ четырнадцатый годъ, и вотъ, благодаря хлопотамъ старичка Михеича, онъ поѣдетъ въ городъ, одѣнетъ пальто съ свѣтлыми пуговицами, фуражку съ золоченымъ значкомъ и свою давнишнюю мечту— высокіе сапоги... Онъ будетъ тогда настоящимъ бариномъ... Такъ думалъ Ванюша, но увы... Ему предназначалась судьбою роль не барина, а самаго обыкновеннаго газетчика, котораго мы видимъ на каждомъ углу улицъ.

....Предъ крыльцомъ избы стоитъ Гнѣдко, запряженный въ знакомую Ванюшѣ старую телѣгу...

Мать Ванюши, плача, даетъ ему наставленія, какъ нужно вести себя въ городѣ, и креститъ и цѣлуетъ своего любимаго сынка... Старый Михеичъ возится около лошади, чтобы скрыть непрошенныя слезы, невольно навернувшіяся на глаза...

Вотъ послѣдній поцѣлуй, и Ванюша уже въ телѣгѣ... Теперь бы онъ съ радостью промѣнялъ и свою форму и счастіе увидѣть городъ, лишь бы только остаться въ деревнѣ со своей мамкой и не видѣть ея слезъ...

Давитъ и щемитъ юное сердечко, но Гнѣдко, погоняемый старымъ Михеичемъ, выѣхалъ за околицу деревни...

Въ городѣ.

Ванюша въ городѣ... Онъ живетъ въ грязной квартирѣ вмѣстѣ съ другими газетчиками...

Разочаровался Ванюша въ городской жизни, теперь не прельщаетъ его ни его форма, ни его служба газетчика...

Все ему теперь опротивѣло, и рвется онъ всей своей чистой душою туда, въ родную деревню...

Вотъ и теперь стоитъ онъ на углу большой улицы и, можетъ-быть, думаетъ о своей милой, дорогой и близкой ему деревнѣ...

Ученикъ Державинъ К.:

„*Газетчикъ*“.

(Разсказъ).

Глава I. Въ городъ на заработки.

Бѣдная деревенька.....
Самое ужасное бѣдствіе поразило ее!
Война? Нѣтъ. Пожаръ? Нѣтъ.

Голодъ?—Да!

Голодъ поразилъ ее. Ветхія избушки, подпертыя шестами, покосились на бокъ и грозятъ свалиться. Широкая улица пуста. Стаи вороновъ, — этихъ вѣщихъ птицъ, — приносящихъ горе и несчастіе, кружатся надъ домами.

Около крайней избы мужика Степана Парѳенова Петрова стоитъ телѣга, запряженная тощей клячей «Сѣрко». «Сѣрко» прядетъ ушами и слушаетъ, что говорятъ хозяева.

А дѣло не маловажное!

Единственнаго сына Степана — Ванюшку отправляютъ въ городъ на заработки. Мать его, Марья, креститъ Ванюшку и приговариваетъ:

«Смотри, Ванюшка! На тебя только надежда! Смотри, не сплошай! Будешь жить у дядьки Мироныча! Заработокъ-отъ посылай намъ, да себѣ маленькую толику оставляй! Скопишь деньгу, такъ живо расчетъ, на чугунку и къ намъ. Спаси тебя святые угоднички!» Мать снова креститъ Ванюшку и, обращаясь къ отцу, говоритъ: «Степанъ, ты скажи Миронычу, чтобъ тотъ поласковѣй съ Ванюшкой обращался! Вѣдь онъ у меня единственный». «Ладно! ладно!» — отвѣчаетъ Степанъ и смахиваетъ съ уса предательскую слезу. «Ну, Ванюшка, садись! Досвиданіе! На помощь тебѣ святые угодники!» Степанъ дернулъ вожжами, и телѣга покатилась по мягкой пыльной дорогѣ. «Досвиданіе! Досвиданіе!» Всѣ плачутъ: двѣ сестры Ванюшки — Степанида и Груня, плачетъ закадычный другъ Вани—Петька. Плачетъ котъ Васька.

Глава II. На посту.

Сѣрое петербургское небо... На перекресткѣ Колокольной и Шпалерной стоитъ маленькій газетчикъ. Шапка съ краснымъ околышкомъ и большой мѣдной бляхой: «С.П.Б. Общество газетчиковъ» надѣта на его голову. Черезъ плечо перекинутъ кошель и папка съ газетами. — Это нашъ старый знакомый Ванюшка. Гдѣ витаютъ его мысли! Очевидно, около родной деревни, около отца, матери, сестеръ, Петьки и кота Васьки. Какъ они близки его сердцу и вмѣстѣ съ тѣмъ далеки отъ него! Ванюшка совсѣмъ замечтался. «Газетчикъ!» «Что угодно?» «Рѣчь!» «Пожалуйста! Пятачекъ!» И опять тихо и пустынно на улицѣ. Только проѣдетъ извозчикъ, стуча колесами, или рѣдкій пѣшеходъ купитъ газету. Тихо, пустынно, сыро. Милое лѣто, гдѣ ты? А дождикъ стучитъ по панели...

Нѣсколько образцовъ класснаго сочиненія учениковъ II-го класса по картинѣ В. Е. Маковскаго: «*Свиданіе*».

Ученикъ Т.

Свиданіе съ матерью.

Петя, мальчикъ 14 лѣтъ, былъ въ городѣ уже 3 года и за это долгое пребываніе въ немъ онъ еще не видалъ своей матери.

Отецъ у него умеръ, когда ему было 10 лѣтъ. Цѣлый годъ Петя и его мать перебивались, бывали часто голодны, и если бы кто нибудь не помогалъ имъ, то они можетъ быть уже и умерли бы. Наконецъ его мать спросила его, не хочетъ ли онъ поѣхать въ городъ; тамъ онъ будетъ работать и присылать деньги матери. Петя согласился, и черезъ недѣлю на послѣднія деньги со знакомымъ мужикомъ былъ отправленъ въ городъ и тамъ былъ отданъ къ сапожнику. Эти 3 года онъ высылалъ матери деньги, въ мѣсяцъ онъ получалъ 5 рублей. Черезъ 3 года мать навѣстила его; вотъ было то радости! цѣлая недѣля, которую провела его мать въ городѣ, показалась ему часомъ. Мать привезла ему изъ деревни хлѣбъ, такъ какъ въ письмѣ своемъ Петя писалъ, что бываетъ голоденъ; письмо это матери прочелъ знакомый лавочникъ.

Черезъ недѣлю Петина мать уѣхала, и Петя опять сталъ скучать. Черезъ пять лѣтъ Петина мать пріѣхала снова, но уже Петя не былъ больше подмастерьемъ, а самъ ужъ содержалъ мастерскую, и у него были такіе-же мальчики, какъ былъ онъ 10 лѣтъ назадъ, и теперь его звали не Петя, а Петръ Ивановичъ Михайловъ.

Ученикъ Г. Т.

Свиданіе съ Ваней.

Ваня былъ сыномъ работника, который былъ очень бѣдный. И отецъ отдалъ его на ученіе къ сапожнику. День деньской Ваня колотилъ молоткомъ по подошвамъ сапогъ или нянчилъ хозяйскаго ребенка. Однажды онъ рѣшилъ удрать отъ своего хозяина, такъ какъ хозяинъ, когда получалъ мало денегъ, считалъ, что Ваня виноватъ въ этомъ, и билъ его. Ваня уложилъ хозяйское дитя, собралъ свои пожитки и сказалъ сосѣдкѣ, чтобы она посидѣла у ребенка, такъ какъ онъ пойдетъ относить заказъ. А самъ выбѣжалъ на улицу и побѣжалъ, куда глаза глядятъ. Такъ онъ много пробѣжалъ, и вдругъ ему почудилось, что хозяйское дитя плачетъ и зоветъ его, а сосѣдка спитъ сномъ праведнаго.

Ему стало жалко дитя, и онъ побѣжалъ домой и увидалъ, что сосѣдка спитъ, а дитя плачетъ.

Такъ прожилъ онъ мѣсяца два, и вдругъ въ одинъ день къ нему пришла его мать. Ваня очень обрадовался, такъ какъ его мать на послѣднія деньги купила ему двѣ подошвы и калачъ. Ваня съѣлъ калачъ, а подошвы спряталъ и сталъ разсказывать, какъ онъ живетъ.

Марья, такъ звали его мать,—пробыла минутъ двадцать и ушла. И опять стало скучно Ванѣ, и онъ рѣшилъ опять убѣжать, какъ вдругъ приходитъ его мать и говоритъ, что они теперь богаты, что его отецъ нашелъ сто рублей. И Ваня радостно со своей матерью пошелъ домой.

Ученикъ П.

Свиданіе.

По грязной дорогѣ шелъ мальчикъ, отданный въ услуженіе въ сапожники. Этого мальчика звали Митя. Митя остановился у почтоваго ящика и опустилъ письмо. Постоявъ у ящика, отправился домой. Дома онъ принялся за работу, такъ какъ пришелъ хозяинъ. Во время работы Митя вспоминалъ о матери, которой только что послалъ письмо. Въ письмѣ онъ писалъ, чтобы мать пришла навѣстить его, но и, конечно, чтобы не забыла принести деревенскихъ пряниковъ.

Но вотъ насталъ вечеръ и надо ужинать, а потомъ уже спать, такъ какъ хозяинъ гонитъ всѣхъ мальчиковъ спать, а утромъ будитъ рано.

Митя успѣлъ поужинать и легъ спать.

Всю ночь Митѣ не спится. Онъ хочетъ увидѣть мать, которая съ нимъ давно не видѣлась, и ему кажется, что она больна или что нибудь случилось въ деревнѣ.

И такъ онъ проводитъ мѣсяцъ, все днемъ и ночью тоскуя о матери.

Но вотъ насталъ прекрасный день.

Хозяинъ разбудилъ всѣхъ мальчиковъ рано.

Митя, обрадованный, что хозяинъ сказалъ имъ, что они не будутъ работать, отправился въ церковь и, придя обратно домой, принялся пить чай.

Обѣдъ уже насталъ, и мальчики собираются у стола, и каждый говоритъ, что скоро сегодня начнутъ приходить ихъ матери.

Обѣдъ прошелъ, но Митя все еще ходитъ въ своемъ рабочемъ костюмѣ. Митя смотритъ на часы. Полчаса третьяго! промолвилъ Митя: навѣрное скоро мать придетъ. Не ошибся онъ; черезъ нѣкоторое время пришла мать и сказала:

«Здравствуй, Митя, мой ангелочекъ, какъ ты поживаешь!»

Подошла къ нему, поцѣловала и долго держала его въ своихъ объятіяхъ.

Затѣмъ сѣла на скамью, гдѣ была поставлена бочка, а на ней кувшинъ. Узелокъ она отдала Митѣ, а онъ положилъ его у бочки и взялъ себѣ изъ узелка калачъ и сталъ жадно его ѣсть, посматривая на мать. Она была въ глубокомъ раздумьѣ, вспоминая о своемъ сынѣ. Но вотъ уже пора была уходить, и мать сообщила, что отецъ получилъ хорошее мѣсто, и скоро Митю возьмутъ домой. Митя, конечно, былъ радъ, но онъ не хотѣлъ разставаться съ матерью, такъ какъ чувствовалъ, что случится по дорогѣ что нибудь съ матерью. «Ну, до свиданія, мой сыночекъ! счастливо тебѣ еще нѣкоторое время оставаться тутъ, а потомъ уже мы возьмемъ тебя домой!» и она, крѣпко поцѣловавъ и обнявъ его, ушла.

Такъ Митя остался; но вотъ черезъ нѣкоторое время пришло извѣстіе, что мать во время перехода пѣшкомъ рѣку, такъ какъ

рѣка была затянута льдомъ, утонула. Горько Митя плакалъ, собралъ свои пожитки и исчезъ изъ города.

Ученикъ Н.

Свиданіе.

Вотъ пришло время отдавать Васю въ сапожники. Давно ужъ думалъ отецъ Васи объ этомъ и наконецъ рѣшилъ. На слѣдующій день мать Васи начала собирать вещи въ дорогу, а отецъ запрягалъ лошадь, и когда было все готово, мать благословила Васю, и они поѣхали.

Дорогою Вася въ послѣдній разъ любовался всею деревнею, но все это скоро скрылось изъ его глазъ. Вотъ Вася въ городѣ. Отецъ его отвелъ къ одному сапожнику и попросилъ, чтобы взяли его. Хозяинъ согласился за небольшое жалованье. Отецъ уѣхалъ. Плохо досталось мальчику въ сапожникахъ: колотятъ его каждый день чѣмъ попало. Скучно работаетъ Вася мѣсяцъ, другой. Изъ деревни письма нѣтъ, да и самъ не можетъ написать.

Черезъ нѣсколько времени пріѣзжаетъ мать навѣстить сына, а Вася отъ радости и самъ себя не помнитъ: она привезла въ подарокъ калачъ. Задумалась мать, увидя своего сына въ такой рваной одеждѣ, тѣмъ болѣе, когда онъ разсказалъ о своей службѣ. Мать попрощалась и уѣхала. Въ деревнѣ она разсказала объ этомъ отцу, и они взяли его отъ сапожника въ деревню, пока не нашли другого мѣста.

Ученикъ А.

Свиданіе.

I

Нѣсколько лѣтъ Вася живетъ въ городѣ. Служитъ онъ въ сапожникахъ. Тяжело ему жить да ужъ ничего не подѣлаешь. Надо зарабатывать деньги для того, чтобы посылать ихъ матери. Отецъ уже нѣсколько лѣтъ какъ умеръ, и онъ остался одинъ прокармливать семью, а семья то была не маленькая: четверо ребятъ да еще мать. Мать хотя и работаетъ, а все-жъ семью-то прокормить не можетъ. Ну и послали его въ городъ на зароботки. Тяжело живется Васѣ. И работы много, и хозяинъ злой попался, чуть-что—бить начинаетъ; одежда у Васи вся рваная; лохмотья, а не одежда, такую одежду въ деревнѣ только нищіе носятъ; и кормятъ то плохо: объѣдки даютъ. Почти всѣ деньги хозяинъ пропиваетъ и жалованье не платитъ, говоритъ: «Потомъ отдамъ», а почемъ знать, можетъ-быть и совсѣмъ не отдастъ, а убѣжать Вася боится. Отъ мамы что-то письма долго нѣтъ, не заболѣла-ли.

Сегодня ему хочется написать письмо матери, только попросить-то кого? Такъ думалъ Вася, сидя въ подвалѣ шестиэтажнаго дома. Хозяинъ сегодня ушелъ, и Вася можетъ отдохнуть. Вдругъ раздался звонокъ! Вася такъ и вскочилъ: а что если хозяинъ пришелъ, а у Васи работа не кончена. Какъ-же быть-то? И Вася заметался по комнатѣ...

II

Въ дверь вошла женская фигура... «Мама!» вдругъ вскрикнулъ Вася и кинулся на шею къ матери. «Я, сыночекъ, я!» радостно улыбаясь сквозь слезы, сказала мать: «Вотъ я тебѣ калачикъ принесла и иконку». Вася надѣлъ на шею иконку и съ жадностью принялся за калачъ. Но немного пришлось поговорить Васѣ съ матерью: пришелъ хозяинъ и прогналъ мать. И снова потянулись скучные и однообразные дни. Но Вася ходитъ съ радостной мыслью, что лѣтомъ поѣдетъ въ деревню.

Ученикъ Д.

Свиданье.

Уже съ осени Тимошка въ ученіи у сапожника. Плохо ему живется послѣ деревни. Хозяинъ его плохо кормитъ, подъ пьяную руку бьетъ. Но сегодня у него счастливый день. Къ нему пріѣхала мать изъ деревни. Радуясь случаю подышать свѣжимъ воздухомъ, вырваться изъ душной мастерской, онъ выбѣжалъ на дворъ, какъ и былъ, босикомъ, въ рваной рубашкѣ и въ кожаномъ, заплатанномъ передникѣ. Мать сидитъ на заваленкѣ, скорбно подперевъ голову рукой, но его, кажется, больше занимаетъ калачъ, который онъ съ жадностью, послѣ долгаго недоѣданія, схвативъ грязными руками, уплетаетъ за обѣ щеки. Бѣдный мальчикъ! Для него такое лакомство, что свѣтлый праздникъ. Уѣдетъ мать, и снова пойдетъ безпросвѣтная жизнь, горькая, и снова будетъ писать: «Дарагая мамка Вазми меня отсуда. Мне здесь оченно плохо...»

Второй моментъ урока класснаго чтенія: собственно чтеніе избранной статьи, разсказа, басни или стихотворенія.

Я держусь того мнѣнія, что *первымъ читать долженъ непремѣнно преподаватель, чтеніе котораго,* съ точки зрѣнія выразительности, звучности, правильности, ясности и толковости, *должно быть всегда образцомъ для учащихся.* Во-вторыхъ, въ виду того, что главнѣйшимъ въ этомъ моментѣ класснаго

чтенія является: возбужденіе извѣстныхъ эстетическихъ переживаній, цѣльность и законченность воспріятія художественныхъ образовъ, непосредственное воздѣйствіе эмоціональныхъ элементовъ, заключенныхъ въ данномъ произведеніи, на душу учащихся, рельефность и ясность пониманія основной мысли или мыслей у творимыхъ художникомъ образовъ и т. д.— избранное для класснаго чтенія произведеніе, каково бы оно ни было по своему объему и характеру, впервые при чтеніи преподавателя *должно быть прочтено цѣликомъ отъ начала до конца* съ строгимъ соблюденіемъ указанныхъ выше общихъ требованій выразительности, ясности, правильности и толковости чтенія. Ученики должны имѣть въ рукахъ карандашъ и, слѣдя по книгѣ за чтеніемъ преподавателя, подчеркивать карандашемъ непонятные слова и обороты, непредусмотрѣнные почему-либо преподавателемъ и не нашедшіе себѣ мѣста въ предварительной бесѣдѣ, для того, чтобы сейчасъ же по окончаніи чтенія спросить ихъ объясненія у преподавателя. И—только!

Литературная бесѣда.

Дальше—третій моментъ урока класснаго чтенія: литературная бесѣда по поводу прочитанной статьи, разсказа, басни или стихотворенія подъ свѣжимъ впечатлѣніемъ выразительнаго чтенія преподавателя, которое не было прервано или нарушено никакими вопросами, замѣчаніями, пояснительными вставками и т. п. отступленіями отъ основной задачи, намѣченной для второго момента урока класснаго чтенія. Здѣсь мы подошли къ сложному вопросу о такъ называемомъ «*объяснительномъ*» чтеніи и принуждены на немъ нѣсколько остановиться, чтобы выяснить нашу собственную на этотъ предметъ точку зрѣнія.

Объяснительнымъ чтеніемъ встарину называли классное чтеніе, сопровождаемое детальной вивисекціей читаемаго произведенія по отдѣльнымъ словамъ и выраженіямъ, какъ относительно ихъ смыслового значенія вообще, такъ въ частности и относительно ихъ значенія въ данномъ пропзведеніи, въ данной фразѣ и въ данной строкѣ. Ученикамъ ставился безчисленный рядъ вопросовъ чуть ли не по поводу каждаго слова, каждаго оборота, каждой картины.

Преподаваніе какъ бы нарочно преслѣдовало цѣль разбить малѣйшій намекъ на иллюзію, снять малѣйшій поэтическій налетъ, разрушить поэтическую картину и облечь все въ прозаическую, въ возможно болѣе прозаическую форму. Преподаваніемъ упускался изъ виду простой фактъ, что поэтическій образъ такое же законное дитя нашего мышленія, какъ и прозаическое его истолкованіе; мало того, что онъ нерѣдко гораздо болѣе близокъ нашему сознанію, потому что вообще онъ близокъ природѣ нашего мышленія и общему духу нашего языка, чѣмъ переводъ его на прозаическій языкъ; что поэтическій образъ во всякомъ случаѣ говоритъ намъ гораздо больше, ибо затрагиваетъ большее количество нашихъ душевныхъ струнъ, чѣмъ переводъ того же образа на прозаическій языкъ. Образцы такого «объяснительнаго» чтенія въ изобили приведены у В. П. Шереметевскаго въ его статьѣ: «*Слово въ защиту живого слова въ связи съ вопросомъ объ объяснительномъ чтеніи*», напечатанной въ его книгѣ: Статьи по Методикѣ начальнаго преподаванія русскаго языка, стр. 48—181. Здѣсь, на стр. 137 и слѣд., между прочимъ, приводится образчикъ объяснительнаго чтенія стихотворенія Кольцова «*Урожай*» по методу нѣкоей госпожи Іоновой, автора «*Методики объяснительнаго чтенія*», изданной въ 1879 году.

Краснымъ полымемъ заря вспыхнула; какая разница между этими двумя выраженіями: напримѣръ, дрова вспыхнули и дрова загорѣлись? (Вспыхнули значитъ загорѣлись быстро, пламя появилось тотчасъ же, вдругъ). Съ чѣмъ тутъ сравнивается появленіе зари? (Со вспыхиваніемъ пламени). Что есть сходнаго между вспыхиваніемъ пламени и появленіемъ зари? (Заря такъ же быстро разливается по небу, какъ вспыхиваетъ пламя). Появленіе какой зари здѣсь описывается? (Появленіе утренней зари).

По лицу земли туманъ стелется. Что значитъ: по лицу земли? Напр., что значитъ развернуть матерію на лицо? (На правую, на лучшую сторону). А лицо земли что значитъ? (Поверхность земли). Что такое туманъ? Изъ чего онъ состоитъ (изъ водяного пара). А дождь? (изъ водяныхъ капель). Чѣмъ отличаются водяные пары отъ дождевыхъ капель? (Водяные пары легче капель). Какимъ словомъ здѣсь выражена легкость пара, тумана? (Стелется). Почему же слово стелется означаетъ легкость тумана? Если бросить съ высоты тяжелую вещь и другую очень легкую, какую разницу мы тогда замѣтимъ? (Тяжелая вещь

сразу упадетъ на землю, а легкая будетъ носиться по воздуху, разстилаться).

Въ такомъ же духѣ путемъ детальной катехизаціи проводится весь разборъ стихотворенія по отдѣльнымъ фразамъ.

Шереметевскій смотритъ на объяснительное чтеніе со всѣми сопутствующими ему устными упражненіями, какъ на школу живого слова, которое всегда и всюду нужно, конечно, всякому живому человѣку всяческой профессіи. По его мнѣнію, объяснительное чтеніе должно имѣть характеръ живой бесѣды, представляющей непрерывный обмѣнъ мыслей, такъ сказать, перекрестный огонь вопросовъ и отвѣтовъ: вопросовъ не только со стороны учителя, но и учениковъ. Роль учителя, конечно, будетъ преобладающею, но не должна быть подавляющею; здѣсь, какъ и на сценѣ, все дѣло въ ансамблѣ. Шереметевскій полагаетъ, что самое названіе объяснительное чтеніе подаетъ поводъ къ излишнимъ объясненіямъ особенно малоопытнымъ катехизаторамъ, считающимъ своею обязанностью объяснять все и вся, вдоль и поперекъ, вкривь и вкось.

Объяснять нужно, конечно, то, что неясно. Но откуда, говоритъ Шереметевскій, я узнаю, что именно неясно и даже совсѣмъ темно для той или другой головы, когда эта голова ничѣмъ не заявляетъ о своихъ потемкахъ, не спрашиваетъ меня? Сократъ никогда не навязывался со своею бесѣдой; его вызывали на бесѣду тѣмъ или инымъ вопросомъ, или онъ самъ такъ искусно затрагивалъ ту или иную тему, что за его починомъ слѣдовалъ сейчасъ же и вопросъ со стороны собесѣдника. Шереметевскій полагалъ, что названіе «объяснительное чтеніе» лучше замѣнить названіемъ сознательное чтеніе, какъ чтеніе, ставящее своею задачею вызвать къ содержанію читаемаго отношеніе болѣе сознательное, чѣмъ какое бываетъ тогда, когда дѣти вполнѣ предоставлены самимъ себѣ. Свою мысль Шереметевскій иллюстрируетъ на примѣрѣ матери, читающей въ семьѣ, которая, руководствуясь внушеніями здраваго смысла и женскаго такта, то будетъ просто-напросто читать, но въ то же время не только снисходительно, но и поощрительно относиться къ каждому вопросу своихъ слушателей касательно незнакомаго имъ слова или не совсѣмъ яснаго для нихъ факта; при молчаніи же со стороны слушателей въ тѣхъ именно мѣстахъ, которыя завѣдомо должны быть не совсѣмъ понятными, но которыя почему-либо ускользнули отъ вниманія слушателей и не вызвали вопросовъ, она сама остановитъ вниманіе слушателей; при этомъ,

однако, ей и въ голову не придетъ осыпать ихъ цѣлымъ градомъ вопросовъ: она ограничится однимъ, двумя, и если на нихъ не послѣдуетъ отвѣта, то сама дастъ объясненіе, по возможности краткое, изъ понятнаго опасенія испортить цѣльность впечатлѣнія. Прочитавъ главу или часть ея, она остановится, однимъ или двумя вопросами заставитъ слушателей и оглянуться назадъ, и заглянуть впередъ, высказать какую-либо догадку относительно того, что можетъ слѣдовать далѣе. Если бы оказалась нужда въ какихъ-либо подробныхъ свѣдѣніяхъ для болѣе яснаго пониманія читаемаго, то эти свѣдѣнія будутъ сообщены до начала чтенія опять-таки ради того, чтобы не нарушалась цѣльность впечатлѣнія во время самаго чтенія. Если передъ чтеніемъ новой книги или новой главы книги, уже читаемой, слушатели обратятся съ просьбою еще разъ повторить чтеніе какой-либо цѣлой главы или отдѣльнаго эпизода, которые почему-либо особенно полюбились, то разумная чтица поспѣшитъ прежде всего удовлетворить такому законному желанію, совершенно основательно дорожа этимъ свободнымъ проявленіемъ личнаго вкуса и не допытываясь пока о причинѣ, почему именно то, а не другое особенно пришлось по вкусу, но, во всякомъ случаѣ, принимая къ свѣдѣнію самый фактъ для руководства при выборѣ матеріала для чтенія. Такое семейное чтеніе, не переставая быть занимательнымъ, будетъ оставлять и болѣе прочные слѣды, потому что при каждомъ удобномъ поводѣ вызываетъ посильную работу мысли безъ ущерба цѣльности впечатлѣнія, необходимой для воображенія. Благодаря такому чтенію (если только мать или воспитательница умѣетъ читать хорошо и умѣетъ выбирать, что читать), образуется «та атмосфера литературнаго вкуса, которую нельзя не отнести къ свѣтлымъ сторонамъ семейной жизни». Шереметевскій полагаетъ, что дѣло объяснительнаго чтенія стало бы сразу на болѣе твердую почву, пошло-бы болѣе ровнымъ, увѣреннымъ шагомъ и привело бы къ болѣе плодотворнымъ результатамъ въ смыслѣ умѣнья владѣть живымъ словомъ, если бы все, что объясняется въ классѣ, предварительно прочитывалось учащимися внѣ класса, какъ задача къ уроку, на которомъ должно происходить объясненіе. Словомъ, заключаетъ Шереметевскій, объяснительное чтеніе должно быть предупредительнымъ, а не чтеніемъ по вдохновенію,—вдохновенію, которое, однако, считается почему то обязательнымъ лишь для однихъ учащихся, но не для учащаго. Такъ, напримѣръ, при чтеніи стихотво-

ренія Кольцова «*Урожай*» порядокъ работы намѣчается Шереметевскимъ такой: 1) ученики дома прочитываютъ раза 2—3 намѣченное стихотвореніе, вчитываются въ него и отмѣчаютъ у себя всѣ непонятныя мѣста; 2) дома же обдумываютъ поставленный учителемъ цѣлью ихъ домашняго чтенія вопросъ, напр., такого рода: одна ли только картина урожая дается въ стихотвореніи, или есть еще и другія? 3) въ началѣ урока ученики заявляютъ учителю свои недоумѣнія и даютъ посильный отвѣтъ на поставленный вопросъ; этотъ отвѣтъ явится исходною точкою для дальнѣйшей классной бесѣды; 4) когда найдена и выдѣлена картина весенней грозы, эта часть обозначается для памяти или на доскѣ нѣмыми знаками, или въ тетрадяхъ такъ: I весенняя гроза; 5) учитель предлагаетъ кому-либо читать стихотвореніе дальше, а другимъ слѣдить внимательно за текстомъ, и остановить чтеца тамъ, гдѣ окончится вторая картина и начнется третья, которая въ своей формулировкѣ записывается на доскѣ подъ II. Такимъ образомъ, говоритъ Шереметевскій, шагъ за шагомъ ведетъ учитель учениковъ, уже предварительно ознакомившихся вообще съ содержаніемъ стихотворенія, по пути отчетливаго уясненія развитія цѣлаго и незамѣтно подводитъ къ раскрытію плана стихотворенія въ его главныхъ частяхъ, именно: I весенняя гроза, II весенній посѣвъ, III уборка хлѣба. Такъ какъ стихотвореніе не разсужденіе, то дальнѣйшее болѣе дробное расчлененіе каждой изъ трехъ главныхъ частей можно считать излишнимъ. Кропотливый и мелочный анализъ плана небольшихъ поэтическихъ произведеній, какъ и излишнее разжевываніе поэтическихъ выраженій, одинаково вредно дѣйствуютъ на воображеніе, отнимая у него возможность цѣльнаго, живого представленія. Равнымъ образомъ и слишкомъ отвлеченное опредѣленіе содержанія отдѣльныхъ частей поэтическихъ произведеній болѣе пригодно при разборѣ разсужденій, а не при объясненіи стихотвореній.

Надо быть очень осторожнымъ и умѣреннымъ, говоритъ Стоюнинъ, въ провѣркѣ, какъ ученикъ понялъ читанное. Часто не дадутъ еще прочитать всей статьи, когда можетъ выясниться полный образъ, ученика безпрестанно останавливаютъ и требуютъ у него объясненія каждой фразы по извѣстнымъ вопросамъ. Понятно, что ученикъ, наконецъ, потеряетъ нить содержанія, слѣдовательно, и интересъ читаемаго и будетъ сосредоточивать все свое вниманіе на отдѣльныхъ фразахъ: цѣлое не создается въ воображеніи при такихъ условіяхъ, образъ

будетъ убитъ, впечатлѣніе отъ такого чтенія — скука, которая помѣшаетъ быть внимательнымъ и при вторичномъ чтеніи отсюда образуется вялость ума, ненаходящаго интереса въ трудѣ. Статья въ первый разъ должна быть хорошо прочитана или самимъ учителемъ, или ученикомъ, умѣющимъ читать выразительно. Конечно, лучше если она будетъ прочитана заразъ вся; но если она окажется большая, то такая ея часть, которая можетъ дать какой-либо образецъ. Останавливаться при чтеніи только слѣдуетъ на словахъ и выраженіяхъ, которыя могутъ показаться ученикамъ не совсѣмъ понятными; въ этомъ случаѣ въ самыхъ краткихъ словахъ постараться сообщить точный смыслъ ихъ. По прочтеніи провѣрку нужно дѣлать не съ отдѣльныхъ словъ и фразъ, а съ общаго—съ впечатлѣнія, какое оставило чтеніе въ слушателяхъ: были ли они раньше знакомы съ этимъ предметомъ? Кому какъ онъ представлялся? То же ли самое чувствовалось, что представлено здѣсь? Кто что новаго узналъ о предметѣ изъ настоящаго чтенія? Вотъ какіе и подобные вопросы должны быть первыми, чтобы связать прочитанное съ прежними впечатлѣніями и сильнѣе оживить одно другимъ. Но придумывать слишкомъ много вопросовъ для провѣрки никакъ не слѣдуетъ, тѣмъ болѣе отвлекаться отъ предмета и пользоваться разными поводами, чтобы заговаривать о постороннихъ предметахъ съ цѣлью мимоходомъ обогащать учениковъ новыми свѣдѣніями, — это самое вѣрное средство затуманивать образы и понятія.

Образцы класснаго разбора съ отвѣтами на главные вопросы, связанные съ разбираемыми сочиненіями Стоюнинъ даетъ въ своей знаменитой книгѣ: «*О преподаваніи русской литературы*». (Изд. 7, СПБ. 1908), стр. 23—146.

Приведу одинъ изъ примѣровъ:

3) Разбирается стихотвореніе Кольцова «*Лѣсъ*» (Хрестом. Отд. I).

Вопросы: Что послужило поэту поводомъ соединить лѣсъ и богатыря Бову въ одну картину? Какія подробности въ изображеніи того и другого и что между ними общаго? Какіе моменты изъ жизни богатыря и лѣса представляетъ поэтъ? Есть ли связь между картинами осенними и лѣтними? Какія вражескія силы могли обезсилить лѣсъ и богатыря? Въ чемъ же заключается смыслъ всего стихотворенія?

Лѣсъ во время осени производитъ на насъ по большей части впечатлѣніе грустное. Въ эту пору онъ кажется намъ не въ настоящемъ, не въ нормальномъ своемъ видѣ. Мы невольно

вспоминаемъ то время, когда онъ не былъ такимъ чернымъ, мрачнымъ, когда онъ зеленѣлъ, а съ нимъ вмѣстѣ цвѣла и вся природа, привлекая насъ своею жизнью и красотою. Теперь же вся она какъ будто замираетъ. Вотъ причина нашего грустнаго настроенія при видѣ обнаженнаго осенняго лѣса. Подобную же грусть мы чувствуемъ при встрѣчѣ съ больнымъ, обезсиленнымъ, едва живымъ человѣкомъ, котораго еще недавно мы видѣли бодрымъ, сильнымъ, во всей красѣ мужества среди дѣятельной жизни. Одинаковое впечатлѣніе отъ того и другого явленія послужило Кольцову къ слитію этихъ двухъ фактовъ въ одну поэтическую картину. Онъ видитъ въ осеннемъ дремучемъ лѣсѣ русскаго сказочнаго богатыря Бову. Лѣсъ въ своемъ лучшемъ нормальномъ видѣ, во время лѣта, представляетъ столько силы, крѣпости, несокрушимости, что сравнить его съ обыкновеннымъ человѣкомъ было бы неестественно, неправдоподобно; значило бы не выразить всего того, что въ немъ заключается. Онъ по своей силѣ и могучей борьбѣ съ бурями является богатыремъ, потому и въ осеннее время напоминаетъ богатыря, ослабленнаго врагами и годами. Обратившись съ вопросомъ къ богатырю - лѣсу, Бовѣ - силачу, отчего онъ является въ такомъ печальномъ видѣ, невооруженнымъ, какъ бывало прежде въ борьбѣ съ тучей - бурею, поэтъ въ своемъ описаніи весьма искусно сливаетъ два образа: описывая лѣсъ, рисуетъ намъ и богатыря; изображая богатыря, въ то же самое время представляетъ и лѣсъ. Богатырскій шлемъ, зеленый, густолиственный, сорванъ съ головы буйнымъ вихремъ; богатырскій плащъ, упавъ къ ногамъ, разсыпался сухими листьями. Чрезвычайно искусное сближеніе этихъ двухъ образовъ возбуждаетъ въ воображеніи новыя подобныя же картины и сцены. При видѣ того, кто еще такъ недавно прельщалъ всѣхъ красотою и силою, очень естественъ вопросъ: куда же дѣлось все это—«рѣчь высокая, сила гордая, доблесть царская»? очень естественно вспомнить то счастливое время или, лучше сказать, неестественно было бы не вспомнить его. И поэтъ дѣйствительно вспоминаетъ, изображая въ одной живой картинѣ и мужественную пору изъ жизни богатыря, и лѣтніе виды лѣса—въ безмолвную ночь, заливная соловьиная пѣсня въ лѣсу и веселая жизнь богатыря, лѣсная прохлада, привлекающая каждаго въ жаркіе дни, и гостепріимство Бовы, буря въ лѣсу и битвы съ врагами. Изобразивъ въ живописной картинѣ прошедшее время, поэтъ снова обращается къ тому лѣсу, который передъ его глазами, и который послѣ живого

воспоминанія еще сильнѣе поражаетъ своею одичалостью. «Гдѣ же теперь твоя зеленая мощь?» спрашиваетъ онъ, слыша жалобный вой на несчастные годы. Какъ богатыря побѣждаютъ не сильные люди, а болѣзни, годы, старость, такъ лѣсъ дорѣзала осень черная—вотъ вражія силы, съ которыми не сладить никакому богатырю, никакому лѣсу. Было время, когда никакая буря не могла оторвать отъ лѣса ни одного листка, а теперь, когда вражія силы проникли въ каждую вѣтку, листъ за листомъ падаетъ самъ—«съ богатырскихъ плечъ сняли голову, не большой горой, а соломинкой». Значитъ, истинная красота, сила, и величіе вытекаютъ изъ той внутренней жизни, которая заключается въ организмѣ и которая не пріобрѣтается извнѣ механически. Изсякнетъ она, и пропадетъ съ нею все, что могло прельщать насъ, нѣтъ больше ни силы, ни красоты, ни величія; они не замѣняются никакими наружными украшеніями. Кто хочетъ быть богатыремъ, тотъ долженъ въ самомъ себѣ найти силу и развить ее, а если онъ будетъ заботиться только объ одной богатырской внѣшности, надѣнетъ латы и шлемъ, да пристегнетъ мечъ, то онъ будетъ горе-богатырь. Поэтъ прекрасно намъ представилъ значеніе этой жизненной силы какъ въ природѣ, такъ и въ человѣкѣ, въ чемъ и заключается главная мысль его стихотворенія. Находить въ разныхъ явленіяхъ жизни извѣстный смыслъ и изображать ихъ такъ, чтобы и другіе люди ясно видѣли этотъ смыслъ—такой даръ принадлежитъ поэту. Оттого всѣ такъ и цѣнятъ поэзію, что она объясняетъ намъ жизнь въ самыхъ явленіяхъ, въ самыхъ обыкновенныхъ ежедневныхъ фактахъ, близкихъ и знакомыхъ каждому.—

Приведу также примѣръ и объяснительнаго чтенія, какъ оно намѣчается у В. П. Острогорскаго въ его книгѣ: «*Русскіе писатели, какъ воспитательно-образовательный матеріалъ для занятій съ дѣтьми*».

III. Иванъ Андреевичъ Крыловъ.

(Род. 2 февр. 1768 г. † 9 ноября 1844 г.).

Удивительный языкъ, необыкновенная простота и живость изложенія; яркость образовъ, нерѣдко обрисованныхъ двумя, тремя штрихами,—сдѣлали этого писателя сокровищемъ при изученіи родного языка и дома, и въ школѣ.

Хотя большинство его басенъ, каждая въ отдѣльности, и занимательно и доступно дѣтскому пониманію, представляя въ то же время простую житейскую мораль съ симпатичнымъ отно-

шеніемъ ко всему доброму и благородному и легкой насмѣшкой надъ глупостью и другими недостатками человѣка, однако это большинство можетъ быть воспринято дѣтьми съ бо́льшимъ сознаніемъ, если расположить басни, напримѣръ, по типамъ, остающимся у Крылова вѣрными себѣ всюду. Дѣтское воображеніе легче воспринимаетъ то, что наглядно, и образъ, воспринятый изъ басенъ, впослѣдствіи поможетъ различать людей и въ литературѣ и въ жизни. Морали эти, какъ бы ясно и просто онѣ ни выражались, легко ускользаютъ изъ дѣтской памяти, въ которой остается одинъ, поразившій воображеніе, образъ. Вотъ почему изученіе Крылова въ дѣтскомъ возрастѣ, какъ намъ кажется, должно основываться не столько на усвоеніи морали, которое частью можетъ быть и оставлено вовсе (опущеніе нравоученій), сколько преимущественно на тѣхъ типахъ, которые наиболѣе полно обрисованы живописцемъ. Такимъ образомъ, оставляя расположеніе басенъ по идеямъ, образецъ котораго даемъ ниже, возьмемъ изъ басенъ только тѣ, которыя могутъ быть сгруппированы по типамъ въ опредѣленное цѣлое. Изъ нихъ намъ показались наиболѣе доступными дѣтямъ и народу типы русскихъ животныхъ, изъ которыхъ особенно цѣльно обрисованы слѣдующія: а) Лиса. б) Оселъ. в) Свинья. г) Волкъ. д) Змѣя. е) Пчела.

1. Изученіе басенъ по типамъ животныхъ.

а) Лиса.

Безсердечной эгоисткой, глухой къ чужому несчастью, но готовой подѣлиться тѣмъ, чего не надобно ей самой («Охотно мы даримъ, что намъ не надобно самимъ») является Лиса въ въ баснѣ «Волкъ и Лисица». Накушавшись досыта курятинки и добрый ворошокъ припрятавши въ запасъ, она, лежа подъ стогомъ, не прочь услужить куму чужимъ добромъ. Обладая, вмѣсто трудолюбія и честности, хитрымъ, пронырливымъ умомъ, эта лакомка («Лисица и виноградъ») отлично приглядѣлась къ звѣрямъ и людямъ, и умѣетъ не только ловко поживиться на ихъ счетъ, но еще показаться передъ ними съ самой наилучшей стороны. Не говоря уже о Воронѣ («Ворона и Лисица»), которую поддѣла она на лесть, о простоватомъ крестьянинѣ, разжалобившемся ея раскаяніемъ и вздумавшемъ спасти отъ грѣха ея душу, поручивъ ей стеречь курятникъ («Крестьянинъ и Лисица»), она сумѣла даже своими медоточивыми проповѣдями («Добрая

Лиса») пріобрѣсти всюду такую славу безкорыстной и доброй, что назначается судьей («Крестьянинъ и Овца»), который судитъ по совѣсти. И тутъ-то самымъ наглымъ образомъ она обвиняетъ бѣдную овцу только для того, чтобы самой получить ея мясо. Самъ царь звѣрей, Левъ, поручаетъ ей строить курятникъ, и она строитъ его на удивленіе всѣмъ («Лиса строитель»), и хотя оставляетъ лазейку для себя, и подстерегаютъ ее, но все-же сумѣла ловко выпутаться изъ бѣды, такъ какъ въ «морѣ звѣрей» засѣдаетъ на совѣтѣ Льва, и своею льстивою рѣчью оправдываетъ грѣхи царя относительно овечекъ. Но когда одинъ изъ царей лѣсныхъ, какой-то ужъ слишкомъ довѣрчивый и самолюбивый Левъ, послушался коварнаго друга и попалъ въ пропасть («Левъ, Серна и Лиса»), лисица безъ всякой совѣсти въ мѣсяцъ до костей оглодала того, передъ кѣмъ такъ увивалась, когда тотъ былъ въ силѣ. Но какъ, по пословицѣ, на всякаго мудреца довольно простоты, она, пожалѣвъ потерять десятка два волосковъ изъ своего пушистаго хвоста («Лиса»), лишилась его всего и была рада-радехонька, что хоть осталась цѣла шкура. Самое плутовство ея на судѣ обнаруживается, и ее высылаютъ за взятки («Лисица и Сурокъ»). И напрасно жалуется она на свое горькое положеніе Сурку, думая хоть въ немъ пробудить къ себѣ участіе;—она слышитъ только насмѣшливый приговоръ товарища: «Нѣтъ, кумушка, я видывалъ частенько, что рыльце у тебя въ пуху». Но плутни ей сходятъ съ рукъ до тѣхъ поръ, пока, зарвавшись въ своей дерзости до крайности, она обнаруживается передъ Львомъ вполнѣ, и царь звѣрей, потерявъ всякое терпѣніе, заставилъ Лису понести вполнѣ достойное наказаніе («Рыбьи пляски»).

2. Примѣръ изученія басенъ по идеямъ.

Басни о трудѣ.

Басни Крылова, изучаемыя во всѣхъ классахъ всѣхъ учебныхъ заведеній и со стороны языка, и съ художественной точки зрѣнія, можно также расположить въ нѣкоторой системѣ, которая, проходя черезъ весь ученическій курсъ, къ выходу изъ школы давала бы ученикамъ стройный рядъ опредѣленныхъ понятій о нѣкоторыхъ вопросахъ жизни. Басни Крылова относятся къ разнымъ житейскимъ вопросамъ, изъ которыхъ многіе, по своей сложности, и мало интересны, и мало доступны ученикамъ, особенно въ младшемъ возрастѣ. Поэтому мы выбираемъ такой разрѣшаемый баснями вопросъ, который можно было бы развить

съ самаго младшаго возраста. Такимъ вопросомъ представляется намъ вопросъ о трудѣ, какъ наиболѣе подходящій къ школѣ, и какъ одинъ изъ самыхъ важныхъ въ жизни. Сообразно возрасту учащихся, располагаемъ басни въ такомъ порядкѣ, чтобы разсматривались сначала типы не трудящихся вовсе, затѣмъ показывающіе, какъ не надобно трудиться, и наконецъ, типы, показывающіе, какъ и съ какой цѣлью нужно трудиться человѣку,— т.-е. выясняющіе великое значеніе труда. Предоставляя каждому учителю пользоваться представленнымъ нами матеріаломъ, какъ и насколько найдетъ это полезнымъ, постараемся только слегка намѣтить тѣ черты, на которыхъ, при изученіи басенъ, слѣдовало бы останавливать для нашей цѣли вниманіе учениковъ. Начинаемъ съ басни «Стрекоза и Муравей», знакомой самымъ маленькимъ дѣтямъ.

Стрекозѣ, какъ и нашимъ дѣтямъ, «подъ каждымъ листкомъ былъ готовъ и столъ и домъ». Но, при первой же серьезной встрѣчѣ съ жизнью, попрыгуньѣ пришлось вынести жестокій урокъ. Муравей, у котораго вовсе не было охоты дѣлиться своимъ трудовымъ кормомъ съ беззаботной рѣзвушкой, черство оттолкнулъ ее насмѣшливымъ отказомъ: «ты все пѣла, это дѣло— такъ поди же, попляши». (Преподаватель указываетъ въ трудѣ средство не стать въ такое унизительное и несчастное положеніе).

Стрекоза только наивна; Камень же («Камень и Червякъ»),— который также ничего не дѣлаетъ, «лежитъ себѣ смирнехонько, куда его ни бросятъ,—претендуетъ еще на то, что онъ «тихъ, скроменъ завсегда», а между тѣмъ, «не слыхалъ себѣ спасиба никогда». Эта басня даетъ возможность представить трудъ не какъ подчиненіе волѣ начальства, а какъ самодѣятельное проявленіе ученика. Но ученикъ можетъ принять на себя трудъ изъ ложныхъ побужденій. Обезьяна, соблазнившись похвалами трудящемуся крестьянину, вздумала также показать себя, «нашла чурбанъ, и ну надъ нимъ возиться»,—а все ни отъ кого похвалъ себѣ не слышитъ. Подъ этотъ типъ подходятъ дѣти, предающіеся процессу чтенія ради роли ученаго, дѣти-стихотворцы и писатели. Желаніе дѣтей выказывать себя можетъ проявляться и въ непрошенной хлопотливости. Типомъ такого побужденія можетъ служить Муха, въ баснѣ «Муха и Дорожные». Муха хлопочетъ не менѣе обезьяны,—повидимому, съ самымъ искреннимъ желаніемъ «помочь горю», пособить лошадямъ встащить на гору рыдванъ: «Ну, жужжать во всю мушину мочь; вокругъ повозки суетится; то подъ носомъ юлитъ у коренной, то лобъ укуситъ

пристяжной, то, вмѣсто кучера, на козлы вдругъ садится, или, оставя лошадей, и вдоль и поперекъ шныряетъ межъ людей», и еще наивно «плачется на то, что ей никто ни въ чемъ помочь не хочетъ». Въ дѣтяхъ удовлетвореніе понесенными хлопотами гораздо естественнѣе: имъ хочется попытать силку, и участіе въ дѣлѣ взрослыхъ или товарищей доставляетъ имъ наслажденіе. Тѣмъ не менѣе, смягчивъ типъ, можно ожидать, что дѣти отыщутъ его и въ школьной средѣ.

Еще съ большимъ самохвальствомъ вмѣшивается въ чужой трудъ Лошадь («Обозъ»): она съ презрѣніемъ осуждаетъ трудъ другихъ, но—принялась за дѣло сама,—«и съ возомъ бухъ въ канаву». Не приводимъ извѣстной басни «Трудолюбивый медвѣдь» потому, что имѣемъ въ виду указать дѣтямъ не причины неудачи труда (въ этомъ случаѣ—нетерпѣніе), а разныя побужденія къ труду. Къ тому же типу безплодныхъ хвастливыхъ хлопотуновъ относятся: Бѣлка (въ колесѣ), Бочка («Двѣ бочки»), Синица («Синица») и Муравей («Муравей»). Всѣ они хотятъ удивить міръ своими великими дѣлами, которыхъ за ними не водится. Бѣлка жалуется: «Охъ! милый другъ, тружусь весь день: я по дѣламъ гонцомъ у барина большого; ну, некогда ни пить, ни ѣсть, ни даже духу перевесть!» Бочка несется вскачь именно потому, что пуста; синица своимъ обѣщаніемъ сжечь море хоть и собрала легковѣрныхъ птицъ и звѣрей, однако «со стыдомъ во свояси уплыла; надѣлала Синица славы, а моря не зажгла»; а Муравья, который дивилъ силой свой муравейникъ, никто въ городѣ и не замѣтилъ.

Все это—типы хвастовства наивнаго; но есть личности, возводящія тунеядство въ заслугу и съ пренебреженіемъ смотрящія на трудъ другого. Съ какимъ, напримѣръ, презрѣніемъ къ постоянному труду Пчелы судитъ объ ея жизни Муха («Муха и Пчела»), все самолюбіе которой не идетъ дальше ѣды и питья съ фарфора и хрусталей и порханія по баламъ; съ какимъ отвратительнымъ цинизмомъ относится она къ тому, что ее отовсюду гоняютъ: «Вонъ, Муха говоритъ, гоняютъ. Что-жъ такое? Коль выгонятъ въ окно, то я влечу въ другое!» Еще съ большимъ пренебреженіемъ относится къ голодающему на дворѣ старому товарищу Барбосу комнатная болонка Жужу («Двѣ собаки»). Съ какою увѣренностью въ своихъ чрезвычайныхъ заслугахъ отвѣчаетъ она на вопросъ товарища: «Чѣмъ служишь ты?—Чѣмъ служишь? Вотъ прекрасно! На заднихъ лапкахъ я хожу».

Другой способъ труда и пріобрѣтенія представляетъ басня «Два мальчика». Вскарабкавшись, при помощи Сени, на дерево, Ѳедя убираетъ каштаны, а подсадившему его товарищу бросаетъ однѣ скорлупки. (Ученикъ, заставляющій слабѣйшихъ товарищей исполнять за него задаваемые уроки).

Въ лисѣ «Лиса-строитель» мы встрѣчаемъ личность, съ виду трудящуюся весьма добросовѣстно. Построенный лисою курятникъ поражаетъ и красотою, и удобствомъ, и недоступностью ворамъ,— да только лисынька «для себя оставила лазейку». (Ученикъ, прилежаніемъ, благонравіемъ и угодливостью снискивающій расположеніе начальства, съ цѣлью пользоваться этимъ расположеніемъ во вредъ товарищамъ).

Типъ труженика, работающаго не менѣе искусно, чѣмъ Лиса, но въ то же время честно,—это Паукъ («Паукъ и пчела»). Провозился онъ надъ своимъ тканьемъ всю ночь, а утромъ «смели его и съ лавочкой долой». «Вотъ», говоритъ онъ, оскорбленный такою несправедливостью, «жди праведной награды! На весь я свѣтъ пошлюсь: чье тонѣе тканье, купцовъ или мое! — Твое, кто въ этомъ спорить смѣетъ?—Пчела отвѣтствуетъ: извѣстно то давно; да что въ немъ проку, коль оно не одѣваетъ и не грѣетъ?»— Отвѣтъ нѣсколько насмѣшливъ потому, что Паукъ чванится своей работой. Но, при подборѣ личностей подъ этотъ типъ, преподаватель долженъ, какъ намъ кажется, возбудить въ дѣтяхъ чувство состраданія къ совершенно добросовѣстному, но жалкому своей безплодностью, труженику. (Швея, тратящая всю свою жизнь на изготовленіе причудливыхъ нарядовъ).

Сознаніе какой пользы, какого значенія своего труда даетъ Пчелѣ право считать свой трудъ выше труда Паука? Ея трудъ, повидимому, такъ ничтоженъ: все лѣто лѣпитъ она сотъ, и даже не одна, а съ тысячью подругъ — «Орелъ и Пчела». Кто послѣ разберетъ, отличитъ ея работы? «Трудиться цѣлый вѣкъ, и чтожъ имѣть въ виду?... Безвѣстной умереть со всѣми на ряду!» Что заставляетъ ее трудиться и вознаграждаетъ за жертвуемый покой?

«Не отличать» ищетъ она свои работы: спокойно желаетъ она славы тѣмъ, у кого есть силы «на чредѣ трудиться знаменитой»; «трудясь къ общей пользѣ», говоритъ она Орлу, «я утѣшаюсь тѣмъ, на наши смотря соты, что въ нихъ и моего хоть капля меду есть». Въ этомъ сознаніи ея наслажденіе, награда и поддержка. Оно укрѣпитъ ее въ минуту прощанья съ долгой, трудовой жизнью, никому неизвѣстной, но прожитой не даромъ.

(Крестьянинъ, воздѣлывающій поле и съ лишеніями копящій деньгу для прокорма семьи; честный ремесленникъ, учитель маленькой сельской школы). Обращаемъ на эту басню особенное вниманіе преподавателей, по отношенію ея къ современной склонности удовлетворяться лишь дѣлами громкими, блестящими. Въ другой баснѣ «Пчела и Муха» любовь Пчелы къ своему невидному труду обнимаетъ и родину, которой посвященъ этотъ трудъ. Поэтому-то и нелегко Пчелѣ разлучиться съ родиною, между тѣмъ какъ тунеядствующія на родинѣ Мухи не могутъ и полюбить ея: для нихъ родина тамъ, гдѣ имъ привольнѣе тунеядствовать.

Ручей «Водопадъ и Ручей» также типъ труда, направленнаго не къ славѣ, а къ пользѣ людямъ. Счастливый принесеніемъ этой пользы, какъ совершенно естественнымъ для него дѣломъ, Ручей и не думаетъ хвастаться своимъ трудомъ, и въ отвѣтъ на надменный вопросъ водопада: «Къ тебѣ зачѣмъ идутъ?» смиренно журчитъ одно простое слово: «лѣчиться!» (Искусный докторъ, не хлопочащій объ извѣстности, но привлекающій множество больныхъ искуснымъ и добросовѣстнымъ примѣненіемъ своихъ знаній).

Наслажденіе полезнымъ трудомъ одно можетъ поддерживать человѣка въ постоянно - трудовой жизни. Никогда не перестаетъ течь неутомимая Рѣка—«Прудъ и Рѣка»; благодаря постоянному движенію, воды ея всегда чисты и разлились на огромное пространство. Ставъ изъ маленькой рѣчки большой рѣкой, она носитъ: «то съ грузомъ тяжкія суда, то длинные плоты, не говоря уже про лодки, челноки: имъ счету нѣтъ!» Но для пруда: «это, право, все пустое». «Лежа въ нѣгѣ и покоѣ, какъ барыня въ пуховикахъ, въ своихъ илистыхъ и мягкихъ берегахъ», онъ хвастается передъ рѣкой своей беззаботною жизнью, лучше которой и вообразить себѣ ничего не можетъ. Не движась, онъ насмѣшливо посматриваетъ изъ своей тины на трудовую жизнь Рѣки—эту, по его мнѣнію, суету мірскую—и «философствуя сквозь сонъ», не замѣчаетъ того, что годъ отъ году самъ все глохнетъ, да глохнетъ, заволакивается глубокой тиной, заростаетъ осокой и, наконецъ, засыхаетъ. (Дополненіемъ къ баснѣ можетъ служить помѣщенный въ I-ой части Хрестоматіи Филонова отрывокъ: Идеалы Обломова, Гончарова).

Люди, олицетворяемые въ образахъ Пчелы, Ручья и Рѣки, наслаждаются еще и видомъ того довольства, которое разливается ихъ трудомъ. Старикъ же «Старикъ и Трое молодыхъ», сажая

деревцо, не можетъ даже надѣяться дожить до того времени, когда дерево выростетъ и дастъ плоды. На краю гроба начинаетъ онъ дѣло, которое дастъ плодъ только въ далекомъ будущемъ, когда его самого уже не будетъ на свѣтѣ. Но, съ дѣтства привыкшій къ труду, Старикъ, какъ ни дряхлъ, не хочетъ сложить рукъ, и тѣмъ охотнѣе берется за дѣло, что ждетъ отъ него пользы существу, ему дорогому: «Сажая деревцо, и тѣмъ я веселюсь, что если отъ него самъ тѣни не дождусь, то внукъ мой нѣкогда сей тѣнью насладится,—и это для меня ужъ плодъ». (Остальную часть басни можно и опустить).

Пусть же это полное любви отношеніе Старика къ будущему молодому поколѣнію согрѣетъ сердца дѣтей хоть простою благодарностью, и они уже станутъ нравственнѣе. Кому дорога эта цѣль, тотъ, навѣрное, не безъ пользы развернетъ передъ дѣтьми перечисленные нами типы: тутъ нужно не столько искусства, не столько ума, сколько сердечной теплоты.

Обратимся къ современнымъ методистамъ.

Г. Тихѣева видитъ конечную и наивысшую задачу развитія языка и обученія литературѣ въ развитіи характера, который проявляется въ его влеченіяхъ и ненавистяхъ, вкусахъ и желаніяхъ, идеалахъ и стремленіяхъ, а это все, говоритъ авторъ, зависитъ въ свою очередь отъ того, при какомъ освѣщеніи, подъ какимъ вліяніемъ все это было заложено въ душу человѣка. А экстазы жизни, благородныя стремленія человѣка, его идеалы—достояніе и дѣти искусства и прежде и больше всего литературы, какъ искусства наивысшаго и могущественнѣйшаго... Мы сообщаемъ знанія напрасно, если мы въ то же время не пробуждаемъ устойчивыхъ, благородныхъ, живыхъ интересовъ и энтузіазма. Зачѣмъ намъ изучать Шекспира, Мильтона, Байрона, если это изученіе не возбуждаетъ въ насъ жажды къ вѣчному, духовному общенію съ ними и имъ подобными художниками слова и мысли. Если мы не развили въ ребенкѣ любви къ литературѣ, въ особенности, если убили эту любовь,—а учителя часто повинны и въ этомъ успѣхѣ,—на всемъ нашемъ дѣлѣ лежитъ печать проклятія. Г. Тихѣева цитируетъ слова американскаго педагога Чёба: «Произведеніе искусства не проповѣдь. Мы унижаемъ его, прибѣгая къ нему лишь для того, чтобы на немъ провести свою маленькую, мелкую мораль. Сила силлогизма меньше, чѣмъ вліяніе простой непосредственной

притчи, доводы морали и разсудка менѣе выразительны и властны, чѣмъ вліяніе личности и примѣра. Я обращаю на это особенное вниманіе потому, что учителя родного языка, къ сожалѣнію, слишкомъ склонны использовать поэзію и литературу въ цѣляхъ проповѣди и морали. Они оперируютъ съ литературными произведеніями, какъ съ десятью заповѣдями, и этимъ доказываютъ свое полное непониманіе литературы, какъ одной изъ отраслей искусства. Поймите, что вліяніе литературы безмолвно и совершается втайнѣ. Оно дѣйствуетъ на сердце, чувства и разсудокъ путемъ настроенія; потрясаетъ глубоко и безсознательно все существо ребенка, создаетъ его міровоззрѣніе. Вотъ почему надо беречь цѣльность и красоту художественнаго произведенія и въ цѣляхъ нравственныхъ и этическихъ. Не касайтесь ихъ грубыми и неумѣлыми руками. Предоставьте дѣтямъ самимъ прислушиваться къ призыву къ добру и красотѣ, выдвигаемому художникомъ, цѣнить красочность и музыку его языка, его риѳмы и кадансы... Лишь опираясь на чувства ребенка, содѣйствуя ихъ росту, мы можемъ цѣлить и направлять молодыя души. Это несомнѣнно въ отношеніи ко всѣмъ учителямъ и всѣмъ предметамъ, потому что нѣтъ предмета, который не могъ-бы содѣйствовать этическому воспитанію. Но ближе всего это касается учителя родного языка. Его первымъ и лучшимъ стремленіемъ должно быть содѣйствовать тому, чтобы ученики почувствовали и восприняли, путемъ знакомства съ совершеннѣйшими образцами поэзіи, совѣсть человѣчества, содѣйствовать путемъ непосредственнаго чистаго вліянія художественнаго произведенія дезинфекціи дѣтской души, образованію и упроченію въ ней идеаловъ».

Исходя изъ этихъ принциповъ, г. Тихѣева высказываетъ слѣдующее положеніе: художественно-литературное произведеніе должно читаться и изучаться, съ одной стороны, съ цѣлью освѣтить его литературно-художественную цѣнность, доставить художественное наслажденіе и развить художественное пониманіе; съ другой, оно должно обогатить внутренній міръ ученика новыми художественными представленіями, образами и характерами и этимъ путемъ оказывать воздѣйствіе на его собственный характеръ, развивать его ухо, пониманіе и воображеніе въ смыслѣ большей чувствительности ихъ къ дальнѣйшимъ художественнымъ воспріятіямъ. Для осуществленія намѣченной задачи, съ точки зрѣнія автора, необходимо: 1) художественная цѣнность читаемаго произведенія; 2) соблюденіе принципа: лучше недо-

объяснить, чѣмъ переобъяснить, помня замѣчаніе Спенсера: необходимость безпрерывныхъ объясненій происходитъ отъ нашей собственной безтолковости, а не отъ безтолковости дѣтей; 3) забота о томъ, чтобы художественное произведеніе предстало предъ ученикомъ во всей своей ничѣмъ ненарушимой красотѣ и цѣльности. Совершенно правильно, съ нашей точки зрѣнія, г. Тихѣева возражаетъ противъ чтенія художественнаго произведенія по частямъ при попутномъ или непосредственно затѣмъ слѣдующемъ объясненіи словъ и выраженій и настаиваетъ на необходимости начинать съ бѣлового чтенія. Произведеніе, говоритъ она, должно быть прочитано учителемъ, по возможности, выразительно и художественно. Оно можетъ быть прочитано два или три раза; первое впечатлѣніе всегда наиболѣе значительно, и глубинѣ его надо всѣми мѣрами содѣйствовать; если основная мысль, конкретная и опредѣленная, не можетъ быть сразу почувствована и уловлена учениками, значитъ произведеніе прочитано плохо или не соотвѣтствуетъ ихъ развитію. Художественное произведеніе должно говорить само за себя. Ученикъ долженъ умѣть реагировать на замыселъ художника своимъ непосредственнымъ чувствомъ, и только тогда, когда достигнута эта главная, основная цѣль художественнаго чтенія, чему можно способствовать 2-3 основными вопросами, а еще лучше выдѣленіемъ наиболѣе сильныхъ строфъ и мѣстъ самого произведенія, главныхъ по концентраціи въ нихъ основной мысли, можно приступить къ дальнѣйшей работѣ—изученію его во взаимоотношеніи выводимыхъ имъ фактовъ и критическому разбору его конструкціи. Расчлененіе или вивсекція художественнаго произведенія, по мысли автора, дискредитируетъ его и является одной изъ причинъ того непониманія литературы и ея задачъ, которое наблюдается. Художественное произведеніе, по мысли того же автора, не должно служить цѣли—начинять дѣтскія головы знаніями; оно можетъ только запечатлѣвать, освѣщать, воздѣйствуя на эстетическую и эмоціональную стороны дѣтей, тѣ знанія, которыя пріобрѣтены ими на спеціальныхъ урокахъ и въ соотвѣтствующей обстановкѣ.

Отсюда—вся черновая сторона объяснительнаго чтенія, связанная съ выясненіемъ конкретныхъ образовъ, по мысли автора, должна предшествовать самому чтенію.

Предположимъ, говоритъ г-жа Тихѣева, что предстоитъ чтеніе «*Въткн Палестины*» Лермонтова. Ему предшествуетъ

бесѣда приблизительно по слѣдующему плану: (Демонстрируется картина—пальма).

Пальмы. Описаніе ихъ. Родина ихъ. (Палестина. Ливанъ. Іерусалимъ. Іорданъ).

Значеніе Палестины для христіанъ. Паломничество въ Палестину. Реликвіи изъ Палестины: земля Палестины, вода Іордана, засушенныя вѣтки пальмъ и другихъ растеній.

Реликвіи эти хранятся въ кіотахъ съ образами.

Черезъ нѣкоторое время послѣ бесѣды авторъ предлагаетъ читать дѣтямъ само стихотвореніе, при чемъ никакихъ больше разъясненій дѣлать не полагается, потому что все доступное объясненію было выяснено во время бесѣды, остальное же—область чувства, настроенія и должно быть воспринято душой ребенка безъ посторонняго вмѣшательства.

Въ уже цитированной нами выше книгѣ Ц. и В. Балталоновъ: «*Воспитательное чтеніе*» мы читаемъ, между прочимъ, слѣдующее:

Понятіе объ объяснительномъ или словотолковательномъ чтеніи вошло въ школьный обиходъ въ періодъ общественной реакціи и упадка педагогической мысли, наступившаго послѣ 60-хъ годовъ и Ушинскаго, когда были сдѣланы попытки замѣнить психологическую педагогику внѣшней техникой обученія. Объяснительное чтеніе состоитъ въ толкованіи словъ и фразъ, по поводу короткихъ, отрывочныхъ, «хрестоматійныхъ» статей, мало соотвѣтствующихъ, по языку и содержанію, возрасту учащихся и потому требующихъ усиленнаго объяснительнаго толкованія. Въ свое время, въ 80-хъ годахъ прошлаго столѣтія оно уже вызывало противъ себя основательный протестъ нѣкоторыхъ педагоговъ, какъ, напримѣръ, В. П. Шереметевскаго, и въ настоящее время, судя по статьѣ г. В. Флерова въ Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія (*«Какъ не надо учить дѣтей читать»*,—по поводу уроковъ объяснительнаго чтенія К. Ельницкаго, сентябрь 1909), можетъ считаться отжившимъ типомъ чтенія. Объяснительное чтеніе было построено на психологически ложномъ предположеніи, будто дѣти могутъ учиться живому языку путемъ мелочного разбора его лексическаго и стилистическаго состава, посредствомъ вопросовъ и толкованій, относящихся къ отдѣльнымъ прочитаннымъ фразамъ и словамъ. При такомъ узкомъ пониманіи задачи чтенія, забыты были завѣты Ушинскаго и всѣхъ великихъ педагоговъ о томъ, что дѣтей слѣдуетъ учить языку живому, свободно выростающему изъ

дѣтскихъ впечатлѣній, чувствъ, мыслей и стремленій, и что лишь такое обученіе, исходящее изъ конкретныхъ, реальныхъ впечатлѣній, способно пробудить ихъ творческія силы...

По мнѣнію авторовъ цитируемой книги, такъ называемое объяснительное чтеніе, состоящее въ остановкахъ и бесѣдѣ по поводу каждаго новаго слова, можетъ быть полезнымъ въ первое полугодіе при обученіи дѣтей грамотѣ, укрѣпляя въ нихъ привычку связывать съ каждой произносимой или читаемой фразой опредѣленное представленіе или образъ; впослѣдствіи же оно должно быть признано вреднымъ, ибо, подчиняя преподаваніе русскаго языка словотолковательнымъ упражненіямъ, обращая эти словотолкованія въ центръ тяжести всего дѣла и думая при этомъ, что посредствомъ безчисленныхъ и безпрестанныхъ вопросовъ можно насаждать въ дѣтскихъ душахъ одно отвлеченное понятіе за другимъ, мы, конечно, впадаемъ въ величайшее методическое заблужденіе, забывая истинныя воспитательныя задачи чтенія на урокахъ родного языка...

Авторы «*Воспитательнаго чтенія*» отрицательно относятся къ школьнымъ хрестоматіямъ, независимо отъ ихъ качества, и говорятъ о дѣтской художественной и научно-популярной литературѣ, которая должна вытѣснить собою «средневѣковые сборники—хрестоматіи», какъ «воспитательное чтеніе», основанное на самостоятельномъ чтеніи учителемъ цѣльныхъ произведеній дѣтской художественной и научно-популярной литературы, должно постепенно вытѣснить собою господство хрестоматіи.

М. А. Тростниковъ въ своей «*Методикѣ*» говоритъ о «сознательномъ» чтеніи. «Сознательнымъ» онъ называетъ такое чтеніе статей, при которомъ читающій со словами читаемаго соединяетъ тѣ представленія, понятія и мысли, какія требуются содержаніемъ статьи, понимаетъ связь между отдѣльными мыслями и вытекающую изъ нихъ главную мысль. Цитируемый авторъ представляетъ себѣ дѣло такъ, что сознательное чтеніе научныхъ произведеній обогащаетъ читателя знаніями, а такое же чтеніе художественныхъ произведеній содѣйствуетъ нравственному развитію (образовательное и воспитательное сознательное чтеніе). Путь, приводящій къ сознательности чтенія, по мнѣнію Тростникова, есть объяснительное чтеніе, въ которомъ объясненія могутъ относиться или къ отдѣльнымъ словамъ и выраженіямъ, или къ выясненію связи между членами предложенія, и предложеніями или, наконецъ, къ цѣлому предложенію (его главной мысли, идеѣ). При этомъ, однако, г. Тростниковъ ре-

комендуетъ твердо помнить, что останавливаться на объясненіи отдѣльныхъ словъ нужно столько, сколько это необходимо для пониманія читаемаго произведенія, ибо на передачу подробностей тратится много времени, вслѣдствіе чего ученики въ недостаточной мѣрѣ упражняются въ чтеніи, и, кромѣ того, излишнія подробности препятствуютъ дѣтямъ воспринимать понятія и мысли, заключающіяся въ читаемой статьѣ въ томъ видѣ, какъ онѣ изложены въ ней, отвлекаясь нерѣдко въ сторону и невольно забывая въ массѣ подробностей то, о чемъ идетъ рѣчь въ данной статьѣ.

Другой методистъ, А. В. Поповъ, авторъ «*Методики русскаго языка*» (М. 1912), объяснительнымъ чтеніемъ называетъ такое чтеніе, которое сопровождается со стороны учителя руководящими вопросами и нужными объясненіями, направленными къ развитію у учениковъ навыка къ осмысленному и толковому чтенію. По мысли Попова, объяснительное чтеніе одинъ изъ видовъ чтенія въ школѣ. Его назначеніе — помогать ученикамъ разбираться въ томъ, что они читаютъ, осмысливать чтеніе, изъ чего вытекаетъ особенно видная роль его на первыхъ ступеняхъ обученія; однако, чѣмъ далѣе, полагаетъ Поповъ, тѣмъ болѣе объяснительное чтеніе должно сокращаться въ своемъ примѣненіи. Руководствоваться же, въ какихъ случаяхъ примѣнять «объяснительное» чтеніе и въ какихъ не примѣнять, слѣдуетъ матеріаломъ и содержаніемъ статьи. Такъ, дѣловыя статьи, цѣнныя тѣми знаніями, которыя онѣ сообщаютъ ученикамъ, должны сопровождаться объясненіями; чтеніе же художественныхъ произведеній: разсказовъ, басенъ, стихотвореній, цѣнное тѣми интимными духовными переживаніями, которыми сопровождается чтеніе подобныхъ статей, тѣми облагораживающими духъ ребенка образами, которые важны, именно, какъ элементъ воспитательный, въ широкомъ смыслѣ слова, — не можетъ, конечно, сопровождаться анализомъ. Подробное выспрашиваніе содержанія статьи, говоритъ Поповъ, детальный анализъ ея плана, скрупулезныя объясненія — вполнѣ умѣстныя для статей дѣловыхъ — теряютъ совершенно свой *raison d'être*, когда они примѣняются къ художественнымъ разсказамъ, а особенно къ стихотвореніямъ. Вниманіе ученика отъ цѣльной картины отрывается къ деталямъ, мелочамъ, незначительнымъ частностямъ; самыя чувства — разсѣиваются, и произведеніе утрачиваетъ значительную часть своего обаянія. Въ общемъ, по мнѣнію Попова, съ которымъ нельзя не согласиться, объяснительное чтеніе имѣетъ не всеобъемлющее

и исключительное значеніе въ дѣлѣ обученія чтенію, а играетъ относительно ограниченную роль; постепенное ослабленіе выспрашиванія и объясненій — вотъ къ чему долженъ стремиться учитель при обученіи чтенію.

Авторъ книги: «*Родной языкъ въ средней школѣ*», А. Д. Алферовъ стоитъ на сторонѣ защитниковъ объяснительнаго чтенія. Онъ различаетъ два рода объяснительнаго чтенія: въ одномъ случаѣ выбранный для чтенія матеріалъ служитъ основой для широкихъ бесѣдъ, вытекающихъ изъ содержанія прочитаннаго; задача такого чтенія — расширять при помощи класснаго чтенія общее образованіе и развитіе учащихся; къ такому чтенію обыкновенно присоединяются обильныя иллюстраціи при помощи наглядныхъ пособій; другое чтеніе, не забывая объ общемъ развитіи учащагося, все же на первый планъ выдвигаетъ пониманіе строенія выбраннаго произведенія. Объяснительное чтеніе перваго рода имѣетъ мѣсто главнымъ образомъ въ народной школѣ, для средней же школы особаго вниманія заслуживаетъ объяснительное чтеніе второго рода, преслѣдующее задачи выясненія внутренняго построенія прочитаннаго и связи выраженныхъ идей, но не имѣющее характера словотолкованія. Алферовъ полагаетъ, что объяснительное чтеніе въ средней школѣ на урокахъ русскаго языка должно поставить своей главной задачей преподаваніе русскаго языка, въ основу его должна быть положена хрестоматія, составленная, именно, въ цѣляхъ преподаванія языка, т. е. дающая матеріалъ все болѣе сложный въ смыслѣ построенія и содержанія, дающая достаточное разнообразіе языка въ прозѣ и поэзіи, въ извѣстной послѣдовательности, наконецъ, усиливающая лексиконъ учащагося. Содержаніе того типа объяснительнаго чтенія, которое можетъ быть пригодно для учащихся въ младшихъ классахъ средней школы, г. Алферову представляется въ видѣ: выясненія содержанія статьи, разъясненія отдѣльныхъ словъ, постановки учащимся вопросовъ, относящихся къ содержанію статьи, разбора ея построенія и составленія ея плана. Сущность веденія объяснительнаго чтенія г. Алферовъ видитъ въ умѣньи руководить преніями, предсѣдательствовать, поддерживать то, что идетъ къ выясненію вопроса, поддерживать и тѣхъ изъ дѣтей, которыя искренно и просто хотятъ содѣйствовать пониманію стоящей передъ всѣми задачи. Сколько разъ намъ приходилось видѣть, говоритъ Алферовъ, какъ какая нибудь робко поднимающаяся дѣтская рука, незамѣченная преподавателемъ или преподавательницей, грустно опускалась, и

какъ гасли при этомъ на дѣтскомъ лицѣ было освѣтившія его надежда и оживленіе. И кто знаетъ, насколько могло бы подняться творчество работы всего класса, если бы такія робкія попытки, во-время замѣченныя, получали бы поддержку и укрѣпляли бы вѣру въ себя у какой нибудь скромной ученицы или ученика?

Порядокъ веденія объяснительнаго чтенія у Алферова намѣчается слѣдующій:

а) Предварительная работа преподавателя: выборъ статьи; разсмотрѣніе отдѣльныхъ словъ и выраженій, намѣченныхъ для объясненія въ классѣ; составленіе преподавателемъ для самого себя примѣрнаго плана избранной статьи, который могъ бы быть исходнымъ пунктомъ при разборѣ строенія статьи съ учащимися; б) работа въ классѣ: чтеніе вслухъ преподавателемъ избранной для чтенія и разбора статьи; разсмотрѣніе, согласно заявленію учениковъ, того, что кому въ статьѣ осталось неяснымъ какъ съ точки зрѣнія содержанія статьи, такъ и съ точки зрѣнія отдѣльныхъ словъ, привлекая къ объясненію классъ; посильное конспектированіе содержанія статьи учениками по вопросамъ, что представляется Алферову однимъ изъ лучшихъ путей научить учениковъ читать сознательно, отдавать себѣ отчетъ въ жизненномъ содержаніи прочитаннаго и возбуждать ихъ активное вниманіе къ чтенію; совмѣстное всѣмъ классомъ подысканіе отвѣтовъ на поставленные вопросы; составленіе плана статьи, исходя изъ вопроса: на сколько главныхъ частей можно раздѣлить статью, на сколько второстепенныхъ и какъ ихъ назвать, при чемъ авторомъ рекомендуется при обсужденіи редакцій заглавій клонить дѣло къ выработкѣ самаго краткаго заглавія, какъ полезному для языка упражненію въ сжатости выраженія мысли; пересказъ по составленному плану кѣмъ либо - изъ учениковъ какой-либо одной части статьи при контролѣ и правѣ вносить поправки со стороны другихъ учениковъ класса; вторичное послѣ детальнаго разбора статьи прочтеніе ея вслухъ дѣтямъ; объяснительное чтеніе, построенное по такому плану, по мнѣнію автора, обогащаетъ языкъ учащихся новыми словами и выраженіями, заставляетъ учащихся больше отдать себѣ отчетъ въ тѣхъ словахъ и выраженіяхъ, которыя они по-привычкѣ, не вдумываясь, употребляли ранѣе неправильно, научаетъ ихъ жизненно вдумываться въ содержаніе читаемаго и находить выраженіе для своихъ выраженій въ своемъ собственномъ языкѣ, учитъ ихъ отстаивать свою мысль при обсужденіи содержанія статьи и, наконецъ, помогаетъ имъ разбираться въ логическомъ построеніи литера-

турнаго произведенія. Алферовъ находитъ, что при этихъ занятіяхъ слѣдуетъ заботиться, чтобы сохранилось цѣльное впечатлѣніе и отъ работы и отъ прочитаннаго произведенія, но полагаетъ, что даже и анализъ художественнаго произведенія, произведенный съ тактомъ, не разрушитъ цѣльности впечатлѣнія, а только его углубитъ.

Профессоръ Н. Кульманъ въ своей «*Методикѣ русскаго языка*» объяснительное чтеніе разсматриваетъ, какъ упражненіе, пріучающее всесторонне понимать читаемое произведеніе, для чего необходимо:

1) пониманіе отдѣльныхъ словъ и выраженій, входящихъ въ составъ даннаго произведенія;

2) пониманіе смысловой стороны произведенія, его построенія, логической связи между отдѣльными его частями;

3) пониманіе идейной стороны (содержанія) произведенія.

Первымъ моментомъ объяснительнаго чтенія Кульманъ считаетъ чтеніе учителемъ произведенія, подлежащаго разбору, при чемъ читать произведеніе, по мнѣнію Кульмана, надо цѣликомъ; чтеніе же по частямъ допустимо только тогда, когда отдѣльныя части заключаютъ въ себѣ вполнѣ законченное содержаніе; въ противномъ случаѣ, остановки и разборъ отдѣльныхъ частей, когда цѣлое неясно, естественно будутъ вызывать у дѣтей скуку, а вниманіе къ работѣ учителя неизбѣжно уменьшится подъ вліяніемъ навязчиваго вопроса: «а что же будетъ дальше?» Состояніе учениковъ, которымъ читаютъ по частямъ и съ которыми по частямъ разбираютъ, говоритъ авторъ методики, всегда напоминаетъ состояніе человѣка, котораго подвели къ какой-нибудь картинѣ великаго художника, затѣмъ начали по мелкимъ частямъ ее открывать и, не показавъ картины цѣликомъ, принялись за мельчайшее разъясненіе каждаго уголка: въ конечномъ результатѣ и эстетическое впечатлѣніе будетъ ослаблено, и объясненія не привлекутъ требуемаго вниманія.

Вторымъ моментомъ объяснительнаго чтенія, съ точки зрѣнія Кульмана, является *лексическій разборъ*, при чемъ при лексическомъ разборѣ вообще нужно объяснять только такія слова и выраженія, которыя существенно необходимы для всесторенняго пониманія произведенія, ни въ какомъ случаѣ не выходить за его предѣлы и не отвлекаться посторонними цѣлями.

Третій моментъ объяснительнаго чтенія, по методикѣ Кульмана,—*усвоеніе логической стороны произведенія* или путемъ вопросовъ учителя, исчерпывающихъ содержаніе произведенія, или

путемъ вопросовъ, уясняющихъ отношеніе между отдѣльными частями, или же, наконецъ, путемъ подобныхъ же вопросовъ, поставленныхъ самими учениками, и выработки такъ называемыхъ плановъ и оглавленій.

Четвертый моментъ—уясненіе основной мысли, идеи произведенія. Этими четырьмя моментами Кульманъ, собственно говоря, и исчерпываетъ всю программу веденія объяснительнаго чтенія: дальнѣйшая работа уже имѣетъ въ виду выработку устной рѣчи учащихся.

Все вышеизложенное убѣждаетъ насъ въ томъ, что такъ называемое «*объяснительное чтеніе*» въ младшихъ классахъ средне-учебныхъ заведеній отнюдь не составляетъ и не должно составлять само по себѣ исчерпывающей задачи класснаго чтенія, но представляетъ собою только лишь одинъ изъ моментовъ класснаго чтенія, преслѣдующаго широкія образовательныя и воспитательныя задачи вообще и въ частности — развитіе устной и письменной рѣчи учащихся и ихъ эстетическое воспитаніе. Классное чтеніе не достигаетъ своихъ цѣлей въ томъ случаѣ, когда оно, забывая обо всемъ остальномъ, сужается до рамокъ «объяснительнаго чтенія», понимаемаго при этомъ хотя бы и не въ узкомъ смыслѣ словотолкованія. Но объяснительное чтеніе, имѣющее въ виду повышеніе сознательности чтенія, должно имѣть мѣсто, какъ одинъ изъ моментовъ въ общей системѣ веденія класснаго чтенія, но не доминирующихъ, не поглощающихъ собою другихъ моментовъ, а лишь относительно необходимыхъ, съ точки зрѣнія указанныхъ выше основныхъ задачъ класснаго чтенія, въ зависимости отъ степени доступности матеріала непосредственному воспріятію учащихся и общаго его характера.

Не отрицая полезности нѣкоторыхъ частностей «объяснительнаго чтенія», я, тѣмъ не менѣе, существенное значеніе придаю литературной бесѣдѣ по поводу прочитаннаго въ классѣ матеріала и въ тѣсной съ нимъ связи. Мнѣ кажется, весьма важно уже съ младшаго возраста пріучать дѣтей къ элементамъ литературнаго анализа, т.-е. къ той работѣ, которую въ болѣе углубленномъ видѣ они же будутъ затѣмъ продѣлывать въ старшемъ возрастѣ при прохожденіи литературы. Поэтому кругъ темъ для литературныхъ бесѣдъ въ младшемъ возрастѣ для меня совершенно ясенъ: 1) обрисовка дѣйствующихъ лицъ

басни, стихотворенія, разсказа — съ точки зрѣнія типичности, жизненной правды и полноты психологическаго анализа; 2) принципы ихъ взаимоотношеній; 3) основная мысль; 4) картины природы; 5) личность автора и т. п.

Въ извѣстной книгѣ Г. Г. Тумима: «*Классныя литературныя чтенія и бесѣды на урокахъ русскаго языка въ младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній*» (Изд. 2. 1908, ц. 40 к.) намѣчается такой порядокъ веденія класснаго чтенія цѣльныхъ художественныхъ произведеній дѣтской литературы: 1) чтеніе учителя съ рѣдкими перерывами для наиболѣе необходимыхъ объясненій; 2) объясненіе нѣкоторыхъ, по мнѣнію учителя, неясныхъ для класса словъ и выраженій; 3) литературная бесѣда: учитель задаетъ кому-либо изъ учениковъ первый изъ заранѣе приготовленныхъ самимъ учителемъ вопросовъ, остальные ученики поочередно отвѣчаютъ на другіе такіе же вопросы; изъ двухъ-трехъ десятковъ вопросовъ одни имѣютъ отношеніе лишь къ содержанію, къ фабулѣ разсказа; отвѣчая на эти вопросы, ученики возстанавливаютъ въ своей памяти всѣ наиболѣе существенные моменты разсказа; другіе вопросы относятся или къ основной идеѣ разсказа или къ различнымъ идеямъ, разбросаннымъ въ разсказѣ; наконецъ, третьи имѣютъ спеціальное назначеніе—они помогаютъ ученикамъ связать только что прослушанное съ тѣмъ, что они читали и слышали раньше; 4) иллюстрированіе прочитаннаго въ классѣ рисунками; 5) составленіе плана; 6) устный пересказъ прочитаннаго; 7) письменное изложеніе учениками какой-либо небольшой части разсказа.

Что касается собственно литературной бесѣды, то Г. Тумимъ предлагаетъ, напримѣръ, слѣдующіе «*Вопросы для бесѣды*» въ связи съ чтеніемъ «*Сказки о рыбакѣ и рыбкѣ*» А. С. Пушкина:

1. Гдѣ и когда могли происходить описанныя въ сказкѣ событія?

2. Что необыкновеннаго было въ рыбкѣ, которую поймалъ старикъ?

3. Какъ отнесся старикъ къ чудесной рыбкѣ?

4. За что разсердилась старуха, когда узнала отъ старика о случившемся?

5. Въ чемъ заключалось каждое изъ пяти желаній старухи?

6. Какъ относился старикъ къ старухѣ и ея желаніямъ?

7. Какъ относилась рыбка къ просьбамъ старика?

8. Не обратили ли вы вниманія на то, какой видъ имѣло море въ тѣхъ случаяхъ, когда старикъ вызывалъ золотую рыбку?

9. Почему рыбка не исполнила послѣдняго желанія старухи?

10. Какъ вела себя старуха, когда сдѣлалась сначала столбовою дворянкою, а потомъ вольною царицей?

11. Какое вліяніе имѣло на старуху то, что желанія ея исполнились?

12. Какъ относилась старуха къ старику?

13. Какія черты характера обнаружила старуха?

14. Какую разницу замѣтили вы въ характерахъ старика и старухи?

15. Какъ и за что была наказана старуха?

При чтеніи басни «*Волкъ и журавль*» мною для литературной бесѣды были поставлены ученикамъ такіе вопросы:

1. Какимъ представленъ въ баснѣ волкъ до постигшей его бѣды?

2. Правильно ли такое представленіе о волкѣ и какими еще чертами мы привыкли обыкновенно характеризовать его?

3. Хорошо ли поступилъ журавль, придя на помощь волку?

4. Зналъ ли журавль, кому онъ помогаетъ? и если зналъ, то какую черту характера онъ проявилъ въ своемъ поступкѣ?

5. Какъ отнесся волкъ къ услугѣ журавля?

6. Если бы журавлю вновь пришлось въ своей жизни столкнуться съ подобнымъ случаемъ, помогъ ли бы онъ волку, и вообще, какъ бы онъ долженъ былъ поступить?

Вопросы для литературной бесѣды въ связи съ чтеніемъ басни «*Обозъ*» мною предлагались ученикамъ слѣдующіе:

1. Что мы можемъ сказать о характерѣ стараго коня и о его отношеніи къ своему дѣлу?

2. Въ чемъ обвиняла стараго коня молодая лошадь?

3. Какъ мы говоримъ о людяхъ, которые бываютъ очень увѣрены въ своихъ силахъ и любятъ объ этомъ говорить?

4. Какая бѣда и почему постигла молодую лошадь?

5. Что баснописецъ хотѣлъ сказать намъ своею баснею?

Вопросы для литературной бесѣды въ связи съ чтеніемъ стихотворенія «*Казачья колыбельная пѣсня*» я предлагалъ такіе:

1) Какіе моменты въ жизни казака отмѣчены въ стихотвореніи: а) дѣтство, когда мать сказываетъ ему сказки, а отецъ, «закаленный въ бою старый воинъ», является защитой семьи отъ «злого чечена»; б) снаряженіе въ службу и проводы матери— «смѣло вдѣнешь ногу въ стремя и возьмешь ружье»; «провожать тебя я выйду»; в) казакъ въ чужомъ краю;

2) Душевное состояніе матери въ минуты разлуки съ сыномъ?

3) Какой завѣтъ даетъ мать своему сыну и въ чемъ заключается сила этого завѣта?

4) Какими чертами въ этомъ стихотвореніи рисуется жизнь казака?

Четвертый моментъ въ программѣ веденія класснаго чтенія: чтеніе произведенія учениками и выразительное произнесеніе.

Четвертымъ моментомъ въ веденіи класснаго чтенія является чтеніе произведенія учениками въ цѣляхъ воспроизведенія въ памяти прочитаннаго матеріала и бо́льшаго осмысленія его добытыми въ бесѣдѣ свѣдѣніями, при чемъ чтенію басни или стихотворенія, т.-е. вообще размѣренной рѣчи необходимо должна предшествовать размѣтка текста сообразно съ требованіями выразительнаго чтенія. Въ виду важности этого момента классныхъ занятій съ дѣтьми на урокахъ родного языка, какъ основы эстетическаго воспитанія, слѣдуетъ ставить категорическое требованіе, чтобы ни одна басня и ни одно стихотвореніе, предлагаемыя для домашняго разучиванія наизусть, не давались ученикамъ безъ предварительной размѣтки текста подъ руководствомъ преподавателя. Дѣлается это такъ:

преподаватель предлагаетъ ученикамъ взять въ руки карандаши и, слѣдя по тексту, отмѣчать въ текстѣ одною вертикальною палочкою тамъ, гдѣ преподаватель скажетъ: маленькая остановка! и двумя параллельными вертикальными черточками тамъ, гдѣ преподаватель скажетъ: большая остановка! а также подчеркивать тѣ слова и выраженія, которыя надо произносить съ повышеніемъ голоса. Напр.:

КТО ОНЪ?

На берегу Невы великой, |
По тропиночкѣ лѣсной
Ѣхалъ всадникъ. | Вкругъ все дико: |
Ель, | сосна | да мохъ сѣдой. ||
Передъ нимъ рыбачья хата; |
Подъ сосной, | у синихъ волнъ, |
Старый рыбарь бородатый
Колотилъ | дырявый челнъ. ||
Всадникъ молвилъ: | «Дѣдъ, здорово! |
Богъ на помощь! | Какъ живешь? |
Много-ль ловишь ты | и лова
Гдѣ добычу продаешь?» ||
Отвѣчалъ старикъ сердито: |
«Рыбы мало-ли въ рѣкѣ? |
Только нѣтъ иного сбыта, |
Какъ въ сосѣднемъ городкѣ. ||
Да теперь мнѣ что въ ловитвѣ? |
Вишь, какая здѣсь возня! |
Вы дрались, | а бомбой | въ битвѣ |
Челнъ прошибло у меня». ||
Всадникъ прочь съ коня: | безмолвно
Взялъ топоръ и млатъ съ пилой, |
Мигомъ сбилъ борты у челна, |
Руль привѣсилъ за кормой. ||
«Ну, | старинушка, | готово! |
Смѣло въ воду челнъ содвинь ||...
И на счастіе Петрово |
Сѣти на морѣ закинь»! ||
— «На Петрово? | Эко слово
Молвилъ!» | думаетъ рыбакъ: |
«Съ топоромъ, | гляди, какъ ловокъ, |
А по рѣчи... | Какъ же такъ?...» ||
И развелъ старикъ руками, |
Шапку снялъ | и смотритъ въ лѣсъ, |
Смотритъ долго въ ту сторонку, |
Гдѣ чудесный | гость | исчезъ. ||

Детальное разсмотрѣніе вопроса о выразительномъ чтеніи и его преподаваніи въ средней школѣ не входитъ сейчасъ въ задачу нашего обсужденія, но мы не можемъ обойти его молчаніемъ и должны указать на то, что выразительное чтеніе въ средней школѣ, какъ основа эстетическаго воспитанія, должно имѣть мѣсто на урокахъ родного языка съ самыхъ младшихъ классовъ.

Слѣдуетъ разъ навсегда установить принципъ и твердо его держаться на практикѣ: что бы ученики ни заучивали наизусть, они могутъ заучивать его только послѣ предварительной проработки текста преподавателемъ согласно съ требованіями выразительнаго произнесенія.

Будучи основой эстетическаго воспитанія, выразительное чтеніе вмѣстѣ съ тѣмъ углубляетъ воспріятіе содержанія произведенія; заставляя подчеркивать детали, оно тѣмъ самымъ фиксируетъ на нихъ вниманіе, благодаря чему произведеніе цѣликомъ со всѣми нюансами мысли, въ полномъ своемъ объемѣ воспринимается сознаніемъ читателя или слушателя; при не выразительномъ чтеніи и произнесеніи, напротивъ, читаемое или слушаемое произведеніе только частью становится достояніемъ нашего сознанія, другая же часть остается незамѣченной. Наконецъ, выразительное произнесеніе пріучаетъ насъ къ красотѣ рѣчи вообще: требуя отъ дѣтей выразительнаго произнесенія стихотвореній, мы пріучаемъ ихъ красиво говорить вообще, а равно предъявлять требованіе красоты рѣчи и ко всякому говорящему.

Однимъ изъ прекрасныхъ средствъ къ воспитанію въ учащихся привычки и умѣнья выразительнаго произнесенія можетъ быть такъ называемое *хоровое чтеніе*. Когда стихотвореніе или басня разучены учениками согласно съ предварительной размѣткой подъ руководствомъ преподавателя, тогда преподаватель разучиваетъ произнесеніе того же стихотворенія всѣмъ классомъ. Сначала, конечно, чтеніе не налаживается, не всѣ ученики класса одинаково внимательны и сосредоточены, не всѣ одинаково дисциплинированы, но постепенно настойчивое и энергичное руководительство преподавателя приводитъ къ прекраснымъ результатамъ, и хоровое чтеніе превращается въ своего рода музыкальную увертюру, воспитывая дисциплину класса, втягивая неумѣющихъ читать въ привычку красиваго чтенія и вызывая въ нихъ интересъ къ собственному выразительному произнесенію, доставляя, наконецъ, всѣмъ эстетическое удовольствіе. Выразительному чтенію я придаю огромное воспитательное и образовательное значеніе, и

думаю, что преподаватель родного языка *съ перваго же класса средней школы обязанъ обратить на правильную его постановку самое серьезное вниманіе.*

Конспектированіе читаемаго матеріала.

Послѣднимъ, пятымъ моментомъ въ моей программѣ веденія класснаго чтенія является конспектированіе читаемаго матеріала, если этотъ матеріалъ представляетъ къ тому извѣстныя удобства по характеру своего содержанія и изложенія.

Рекомендуя конспектированіе читаемаго матеріала, я исхожу изъ убѣжденія, что съ самаго младшаго возраста мы должны пріучать дѣтей внимательно относиться къ тексту, изучать текстъ, останавливать свое вниманіе на наиболѣе существенномъ и умѣть затѣмъ это существенное группировать въ извѣстномъ порядкѣ, т.-е. мы должны съ ранняго возраста воспитывать въ учащихся наблюдательность и синтезъ — основные элементы всякой научной работы и вмѣстѣ съ тѣмъ необходимыя условія всякой разумной практической дѣятельности. При конспектированіи въ младшемъ возрастѣ опасность можетъ представить искусственность формулировки мысли, обобщающей извѣстную часть статьи, чего, конечно, слѣдуетъ всячески избѣгать, заботясь о возможной простотѣ формулировки и доступности языка для дѣтскаго пониманія. Суммируя общее впечатлѣніе отъ статьи въ рядѣ простыхъ положеній, конспектированіе статьи пріучаетъ дѣтей сосредоточивать вниманіе на самомъ существенномъ и умѣть выдѣлять его изъ прочитаннаго матеріала въ сжатой формулировкѣ.

Примѣры: I. Неожиданный благодѣтель. (отрывокъ изъ сочиненія С. Аксакова: «Дѣтскіе годы Багрова-внука».)

1) Почему книжка «Зеркало добродѣтели» перестала удовлетворять мальчика?

2) Въ чемъ заключалось неожиданное новое наслажденіе, посланное мальчику судьбой?

3) Какое впечатлѣніе произвела на мальчика новая книга?

4) Что новаго узналъ мальчикъ изъ прочтенной книги?

II. Жизнь Илюши дома.

(отрывокъ изъ романа Гончарова: «Обломовъ».)

1) Какъ по утрамъ встаетъ Илюша съ постели?

2) Въ чемъ выражалась заботливость родителей о мальчикѣ?

3) Почему эта заботливость иногда надоѣдала Илюшѣ?

4) Какіе бывали въ жизни Илюши случаи, когда онъ дѣйствовалъ самостоятельно?

Когда такимъ образомъ былъ проработанъ съ учениками I-го класса цѣлый рядъ отрывковъ, рисующихъ разнообразные дѣтскіе типы, желающимъ изъ учениковъ, кто сможетъ, было предложено написать дома рефератъ на тему:

«Типы дѣтей, ихъ воспитаніе и жизнь по прочтеннымъ отрывкамъ».

Привожу для примѣра одинъ изъ такихъ рефератовъ.

«Илья Ильичъ былъ подъ худымъ воспитаніемъ. Его родители не позволяли ничего дѣлать ему самому, а заставляли дѣлать, что онъ хотѣлъ, слугъ, къ нему приставленныхъ. И гулять не пускали, что полезно для здоровья. Не такое воспитаніе было у Саши («Саша»—Некрасова). Она съ утра до вечера гуляла въ полѣ и была всегда веселая, а Илюша былъ дома — скучный. Воспитаніе гр. Л. Н. Толстого тоже было хорошее, потому что его также отпускали гулять и учили молиться Богу, а по внушенію отъ матери — любить ближнихъ: онъ любилъ своего учителя Карла Ивановича. Внукъ дѣдушки Пахома («Первая борозда», стихотвореніе Дрожжина) тоже былъ допускаемъ на всякія работы. Онъ съ раннихъ лѣтъ, какъ и всѣ деревенскія дѣти, учился сначала боронить, а потомъ и пахать. Въ стихотвореніи «Первая борозда» Дрожжина описано, какъ онъ началъ первый разъ пахать».

Послѣ прочтенія этого реферата учениками были сдѣланы замѣчанія, указаны пропуски знакомаго всѣмъ матеріала, которымъ, однако, авторъ въ своемъ рефератѣ не воспользовался.

Отмѣчу еще нѣкоторыя темы, на которыя моими учениками 1-го кл. были исполнены классныя и домашнія работы въ связи съ чтеніемъ соотвѣтственнаго литературнаго матеріала по плану разработки его, указанному выше:

1. Разсказъ о Ванькѣ (по разсказу Чехова «Ванька»);

2. Описаніе характера старика Марея (по отрывку изъ Достоевскаго);

3. Разсказъ о Ермилѣ Гиринѣ (по отрывку изъ Некрасова: Кому на Руси жить хорошо);

4. Дѣтство Петруши Гринева (по отрывку изъ «Капитанской дочки» Пушкина);

5. Разсказъ о сироткѣ Машѣ (по отрывку изъ Потѣхина «Крестьянскія дѣти») и т. п.

Послѣ прочтенія отрывка изъ «Дѣтство и Отрочество» Л. Н. Толстого, помѣщеннаго въ хрестоматіи подъ заглавіемъ: «Дѣтство», ученикамъ было предложено, въ связи съ классной бесѣдой, написать дома къ ближайшему уроку отвѣтъ на вопросъ:

Почему мнѣ нравится разсказъ Л. Н. Толстого—«Дѣтство»?

Одинъ изъ учениковъ пишетъ: «Мнѣ этотъ разсказъ нравится. Коля мальчикъ былъ хорошій, добрый, любилъ маму, молился за нее и папу Богу, желалъ помочь несчастному старому гувернеру Карлу Ивановичу и хотѣлъ добра всѣмъ людямъ».

Другой говоритъ коротко: «Разсказъ «Дѣтство» мнѣ нравится, потому что тамъ описывается вѣжливое обращеніе къ матери и жалость».

Третій на предложенный вопросъ отвѣчаетъ: «Разсказъ «Дѣтство» мнѣ нравится, потому что тутъ разсказывается о любви матери къ сыну».

Нѣкоторые ученики отказались, однако, отвѣчать на предложенный вопросъ и отвѣчали на вопросъ: Почему мнѣ не нравится разсказъ Л. Н. Толстого—«Дѣтство»?

Одинъ изъ оппозиціи пишетъ: «Разсказъ «Дѣтство» мнѣ не нравится, потому что здѣсь описано скучно, мнѣ нравится война или веселье; нравится потому, что здѣсь описана любовь сына къ матери».

Другому ученику разсказъ не нравится: «потому что онъ коротенькій и жалостный и очень скромный».

Лучшій ученикъ въ классѣ по этому поводу пишетъ: «Я не могу сказать или написать, почему мнѣ не нравится этотъ разсказъ. Л. Н. Толстой пишетъ про мальчика лѣтъ шести, который иначе не можетъ выразить свою любовь, какъ поцѣлуями и т. д. По-моему, любовь, выраженная поцѣлуями, не есть любовь. Можно расцѣловать человѣка, не чувствуя къ нему никакой любви. Любовь заключается не въ поцѣлуяхъ. Лучше накормить человѣка и самому остаться голоднымъ, чѣмъ расцѣловать его. Этимъ можно только выразить свою любовь. Но можно это сдѣлать для того, чтобы всѣ назвали «благодѣтелемъ». Это тоже не любовь».

Одинъ изъ учениковъ того-же 1-го класса прочелъ рефератъ на тему: Разборъ стихотворенія Н. А. Некрасова: «Въ дорогѣ».

Приведу этотъ рефератъ цѣликомъ, какъ образецъ нѣсколько иного, сравнительно съ предыдущими, типа ученической работы:

«Въ этомъ стихотвореніи ямщикъ разсказываетъ объ одной крестьянской дѣвушкѣ, которую господа взяли съ малыхъ лѣтъ къ себѣ въ домъ и воспитывали ее наравнѣ съ барышней. Ее, конечно, не пріучили къ тяжелой крестьянской работѣ. Господская дочь вышла замужъ и уѣхала въ Петербургъ. Скоро послѣ свадьбы умеръ старикъ—отецъ. Послѣ смерти старика пріѣхалъ зять, провѣрилъ души и сразу ссадилъ на оброкъ.

«...А потомъ добрался и до Груши». И неизвѣстно съ чего, взялъ да и воротилъ ее на село и выдалъ ее, по-барски воспитанную дѣвушку, за мужика замужъ. Это показываетъ въ немъ характеръ жестокій. Груша же смирилась съ своей судьбой и, какъ ей ни было тяжело, крѣпилась и при чужихъ не показывала своего горя. Другая бы на ея мѣстѣ не стала бы ничего дѣлать отъ горя, но Груша не только исполняла крестьянскія работы, но еще и учила грамотѣ своего сына, несмотря на то, что мужъ, думая, что она погубитъ своего сына, науча его грамотѣ, часто бранилъ ее за это. Все это показываетъ въ Грушѣ характеръ мужественный. Характеръ ямщика показываетъ его разсказъ. Онъ хоть и человѣкъ темный, но все-таки понимаетъ тяжесть судьбы Груши и относится къ ней сердечно. Онъ самъ разсказываетъ:

...Видитъ Богъ, не томилъ
Я ее безустанной работой...
Одѣвалъ и кормилъ, безъ пути не бранилъ,
Уважалъ то-исъ вотъ какъ, съ охотой...
А, слышь, бить—такъ почти не бивалъ,
Развѣ только подъ пьяную руку...

Онъ понимаетъ, что ее погубили господа, не пріучивъ ее къ крестьянской работѣ».

(II-ой классъ).

III. Дядя Акимъ.

(Отрывокъ изъ повѣсти Григоровича «Рыбаки»).

1. Какъ дядя Акимъ съ мальчикомъ шли по Сосновской дорогѣ?

2. Какимъ былъ дядя въ молодости и какъ онъ разорился?

3. Каковъ былъ Акимъ въ работѣ и на словахъ?
4. Отчего сосновскіе мужики отказали Акиму въ мѣстѣ?

IV Хлѣбосолъ—помѣщикъ.

(Отрывокъ изъ «Мертвыхъ душъ» Гоголя).

1. Какъ Чичиковъ ѣхалъ къ помѣщику Кочкареву?
2. Встрѣча Чичикова съ Петромъ Петровичемъ Пѣтухомъ.
3. Знакомство Чичикова съ сыновьями Пѣтуха.
4. Въ какомъ состояніи находилось имѣніе Пѣтуха, и почему оно было заложено?
5. О чемъ больше всего думалъ помѣщикъ?
6. Какъ Пѣтухъ угощалъ своего гостя?

V. Ночевка въ полѣ.

(Отрывокъ изъ «Дѣтскіе годы Багрова внука»).

1. Рѣшеніе ночевать въ полѣ.
2. Какъ разложили костеръ?
3. Какъ мальчикъ разложилъ свой костеръ?
4. Картина степной природы ночью.
5. Думы мальчика передъ сномъ.

VI На рѣкѣ Демѣ.

(Оттуда-же).

1. Отъѣздъ съ ночевки.
2. Картина степи, прилегавшей къ р. Демѣ.
3. Настроеніе мальчика на берегу р. Демы.
4. Переправа черезъ р. Дему.
5. Поиски удобнаго мѣста для рыбной ловли.
6. Удачная рыбная ловля.

VII. Изъ повѣсти «Арапъ Петра Великаго».

1. Арапъ Ибрагимъ и отношеніе къ нему Петра В.
2. Рѣшеніе Ибрагима вернуться въ Россію.
3. Пріѣздъ Ибрагима въ Россію и неожиданная встрѣча его въ Царскомъ Селѣ съ Петромъ В.

4. Первыя впечатлѣнія Ибрагима въ Петербургѣ.
5. Ибрагимъ въ средѣ царскаго семейства.
6. Начало новой жизни Ибрагима.

VIII. Ермолай и его Валетка.

1. Наружность и общій видъ Ермолая.
2. Охотничье снаряженіе Ермолая.
3. Легавая собака Ермолая Валетка и ея жизнь дома и на охотѣ.
4. Жизнь Ермолая и его охотничьи приключенія.

IX. Перепелка.

1. Дѣтскія охотничьи впечатлѣнія Тургенева.
2. Мечты Тургенева—мальчика объ охотѣ.
3. Охота Тургенева-мальчика вмѣстѣ съ отцемъ на перепелку.
4. Смерть перепелки.
5. Какое впечатлѣніе эта смерть произвела на мальчика—Тургенева?
6. Случай на охотѣ, когда Тургеневъ былъ уже взрослымъ.

Формулировка приведенныхъ выше положеній вырабатывается сообща всѣмъ классомъ подъ руководствомъ преподавателя и въ тѣсной связи съ бесѣдой по поводу или въ связи съ прочитанной статьей. Выработанныя положенія записываются одно за другимъ преподавателемъ на доскѣ, откуда ученики списываютъ ихъ въ свои тетради. Къ слѣдующему уроку ученикамъ предлагается приготовить устный отвѣтъ на любой, одинъ или нѣсколько, пунктъ разработаннаго конспекта. Такая же тема можетъ быть предложена и для ближайшей классной работы. Общій характеръ классной работы, намѣченной выше для младшаго возраста, производится затѣмъ на болѣе сложномъ матеріалѣ и въ среднемъ возрастѣ (IV—V кл.).

Читается, напримѣръ, въ IV-мъ кл. разсказъ «*Хорь и Калинычъ*». Читаетъ преподаватель, ученики слѣдятъ по тексту и имѣютъ передъ собой тетради. Съ первыхъ же строкъ разсказа выясняется, что въ немъ рисуются два типа: Хорь и Калинычъ, при чемъ оказывается, что о каждомъ изъ нихъ авторъ говоритъ съ одинаковымъ интересомъ и вниманіемъ, имѣя въ виду охарак-

теризовать эти два типа, какъ двѣ противоположныя натуры, какъ двѣ индивидуальности, извѣстнымъ образомъ связанныя при томъ съ мѣстностью ихъ происхожденія. Задача чтенія разсказа и бесѣды сводится къ выясненію личности того и другого героя и разницы въ ихъ темпераментахъ. Это легко сдѣлать, имѣя въ рукахъ опредѣленный матеріалъ, который и надо извлечь изъ разсказа. Сдѣлавъ въ тетрадяхъ соотвѣтственное заглавіе, ученики раздѣляютъ страницу вертикальною линіей на двѣ равныя половины: одна отводится для Хоря, другая для Калиныча, что сверху и помѣчается. Въ концѣ чтенія разсказа въ графѣ «Хорь» у учениковъ оказался выписаннымъ слѣдующій матеріалъ:

Усадьба Хоря состояла изъ нѣсколькихъ сосновыхъ срубовъ.

Сытый пѣгій жеребецъ.

Зажиточность.

Полутыкинъ называлъ Хоря мужикомъ умнымъ.

Ушелъ на оброкъ—предпріимчивый.

Лысый, низкаго роста, плечистый и плотный.

Складъ его лица напоминалъ Сократа: такой же высокій, шишковатый лобъ, такіе же маленькіе глаза, такой же курносый носъ.

Пренебрежительно относится къ женщинѣ, какъ къ человѣку, хотя видитъ въ ней полезнаго въ семьѣ человѣка.

Хорь—человѣкъ положительный, практическій, административная голова.

Онъ понимаетъ Полутыкина.

Относится покровительственно къ Калинычу.

Скрытная натура.

Стоялъ ближе къ обществу и былъ надѣленъ жизненнымъ опытомъ.

Неграмотенъ.—

Въ графѣ «Калинычъ»:

Лѣтъ сорока, высокаго роста, съ небольшой загнутой назадъ головкой.

Имѣлъ добродушное смуглое лицо.

Веселаго, кроткаго нрава.

Добрый мужикъ, усердный и услужливый,—говоритъ про него Полутыкинъ:—хозяйства, однако, въ исправности содержать не можетъ.

Дружелюбное и внимательное отношеніе Калиныча къ пріятелю Хорю—пучокъ земляники.

Идеалистъ, восторженный мечтатель.

Относится къ Полутыкину съ глубокимъ почтеніемъ; искренно любитъ и уважаетъ Хоря.

Стоитъ ближе къ природѣ.

Увлекающаяся, откровенная натура, довѣрчивая, поэтическая, музыкальная, наблюдательная.

Грамотенъ.—

Послѣ того какъ разсказъ былъ такимъ образомъ прочтенъ, ученикамъ былъ предложенъ вопросъ: какой интересъ представляетъ разсказъ Тургенева «Хорь и Калинычъ»? Изъ бесѣды по поводу предложеннаго вопроса выяснилось, что интересъ разсказа сосредоточивается: 1) на описаніи и характеристикѣ общаго склада крестьянской жизни двухъ смежныхъ губерній въ связи съ главнѣйшими особенностями природы этихъ губерній; 2) на изображеніи двухъ крестьянскихъ типовъ — Хоря и Калиныча; 3) на попыткѣ автора поставить въ связь ихъ характеры съ природою мѣстности. Какъ предложенный ученикамъ вопросъ, такъ и намѣченный на него отвѣтъ были записаны учениками въ тетради. Затѣмъ, обратившись къ выписанному матеріалу и сосредоточивъ свое вниманіе на томъ, какъ Тургеневъ изображаетъ своихъ героевъ, общими усиліями намъ удалось выяснить, что крестьяне эти рисуются въ различные моменты ихъ жизни, въ различныхъ положеніяхъ и столкновеніяхъ съ окружающими ихъ людьми прежде всего, а затѣмъ и вообще съ природою. Такъ, напримѣръ, личность того и другого прекрасно сказывается въ ихъ отношеніяхъ къ помѣщику Полутыкину, къ семьѣ, другъ къ другу, къ природѣ, къ разсказу Тургенева о западноевропейской жизни, — и не только сказывается личность того и другого, но вмѣстѣ съ тѣмъ они противопоставляются одинъ другому и указываются черты различія въ ихъ темпераментахъ. Отсюда возникаетъ вопросъ третій: къ какой группѣ людей можно отнести Хоря и Калиныча, каждаго въ отдѣльности, по ихъ житейскимъ интересамъ и душевнымъ склонностямъ? Эти три намѣченные, разработанные въ классной бесѣдѣ и записанные въ тетради вопросы составили такъ называемый планъ, которымъ и было предложено ученикамъ руководствоваться при самостоятельномъ устномъ и письменномъ отвѣтѣ на тему: «Какими чертами въ разсказѣ Тургенева «Хорь и Калинычъ» рисуются эти два типа, и въ чемъ заключается существенная между ними разница».

Когда такимъ же образомъ были прочтены разсказы:

«Касьянъ съ Красивой Мечи», «Пѣвцы» и «Живыя мощи», изъ этихъ четырехъ разсказовъ былъ выбранъ матеріалъ для отвѣта на тему: Поэтическія натуры въ крестьянской средѣ по «Запискамъ охотника» Тургенева.

Разсказъ Тургенева «Бѣжинъ лугъ» интересенъ въ томъ отношеніи, что, рисуя несложную дѣтскую жизнь, очень удобенъ для наблюденія одновременно нѣсколькихъ типовъ, именно, мальчиковъ — Ѳеди, Павлуши, Илюши, Кости, Вани, которые рисуются въ разсказѣ мелкими штрихами, разбросанными при томъ же въ разныхъ частяхъ по всему разсказу.

Такимъ образомъ, сосредоточивъ вниманіе учащихся на этихъ типахъ, надо во время чтенія разсказа отмѣтить и разграничить матеріалъ, необходимый для рельефнаго и полнаго представленія каждаго лица въ отдѣльности. Напримѣръ:

Ѳедя — 14-ти лѣтъ, стройный, красивый, тонкія, мелкія черты лица, кудрявый, бѣлокурые волосы, свѣтлые глаза, веселая улыбка; принадлежалъ къ зажиточной семьѣ: новый армячокъ, ситцевая рубаха, на поясѣ висѣлъ гребешокъ, собственные сапоги. Когда Павлуша варилъ картофель, онъ лежалъ, опершись на локоть и раскинувъ полы своего армяка; онъ религіозенъ; держитъ себя среди товарищей съ достоинствомъ, какъ будто боясь уронить себя въ ихъ глазахъ.

Павлуша—черные волосы, сѣрые глаза, широкія скулы, блѣдное лицо, рябое, большой ротъ, огромная голова, тѣло приземистое; смотрѣлъ умно и прямо; въ голосѣ звучала сила; костюмъ бѣдный; 12-ти лѣтъ; наблюдаетъ за картошками; мальчикъ съ положительными воззрѣніями на окружающее (міровоззрѣніе); по развитію выше Илюши и относится къ нему, какъ взрослый человѣкъ къ ребенку (снисходительно-покровительственно); онъ храбрѣе всѣхъ мальчиковъ, знаетъ природу и. т. д.

Выбранный такимъ образомъ по всему разсказу матеріалъ легъ затѣмъ въ основу письменной работы на тему: *Характеристика крестьянскихъ мальчиковъ изъ разсказа Тургенева «Бѣжинъ лугъ».*

При чтеніи повѣсти Гоголя: «Старосвѣтскіе помѣщики», ученики выписали слѣдующій матеріалъ:

Аѳанасій Ивановичъ Товстогубъ—60 лѣтъ, высокаго роста, ходилъ въ бараньемъ тулупчикѣ, почти всегда улыбался.

Пульхерія Ивановна—55 лѣтъ, почти никогда не смѣялась, въ лицѣ и въ глазахъ было много доброты.

Они очень любили другъ друга, никогда не говорили другъ другу—ты, но всегда—вы. Аѳанасій Ивановичъ любилъ гостей, интересовался новостями.

Какой видъ имѣла квартира старосвѣтскихъ помѣщиковъ: обстановка, двери, стулья?

Пульхерія Ивановна была большая хозяйка и собирала все, хотя иногда сама не знала, на что оно потомъ употребится.

Какъ Аѳанасій Ивановичъ относился къ хозяйству?

Въ чемъ заключалось хозяйство Пульхеріи Ивановны?

Какъ приказчикъ злоупотреблялъ добротою Пульхеріи Ивановны?

Оба старичка очень любили покушать.

Какъ Аѳанасій Ивановичъ проводилъ день?

Какъ онъ шутилъ съ Пульхеріей Ивановной?

Какъ они чувствовали себя во время посѣщенія ихъ гостемъ, и какъ чувствовалъ себя у нихъ гость?

Какое поразительное событіе случилось въ д мѣ Аѳанасія Ивановича и Пульхеріи Ивановны?

Какое впечатлѣніе произвело на старушку исчезновеніе кошки?

Какъ это событіе истолковала Пульхерія Ивановна?

Почему она истолковала его по-своему?

Какъ Пульхерія Ивановна отнеслась къ мысли о своей смерти, и о чемъ она заботилась передъ смертью?

Аѳанасій Ивановичъ во время болѣзни и послѣ смерти Пульхеріи Ивановны.

Какой видъ имѣли дворъ и комнаты стариковъ и самъ Аѳанасій Ивановичъ, когда авторъ, спустя нѣкоторое время послѣ смерти Пульхеріи Ивановны, навѣстилъ Аѳанасія Ивановича?

Какъ умеръ Аѳанасій Ивановичъ?

Что было общаго въ смерти Аѳанасія Ивановича и Пульхеріи Ивановны?

На основаніи выписаннаго матеріала были затѣмъ намѣчены черты характера этихъ двухъ личностей: любовь другъ къ другу, доброта, простодушіе и привѣтливость, жизнерадостность Аѳанасія Ивановича; хозяйственность Пульхеріи Ивановны; чрезмѣрная любовь старичковъ къ ѣдѣ; отсутствіе въ ихъ жизни разумной дѣятельности и какихъ бы то ни было духовныхъ интересовъ; суевѣріе старичковъ.

Отсюда, идя дальше въ группировкѣ матеріала, часть изъ

него была отмѣчена, какъ показатель положительной стороны въ жизни старосвѣтскихъ помѣщиковъ, другая часть—какъ показатель отрицательной стороны.

Послѣ всего этого ученикамъ была предложена обычная тема для устнаго и затѣмъ письменнаго сочиненія: Свѣтлыя и темныя стороны въ жизни «старосвѣтскихъ помѣщиковъ».

Впослѣдствіи, при веденіи занятій, а въ связи съ ними и письменныхъ работъ въ старшемъ возрастѣ, я исхожу изъ тѣхъ же принциповъ, которые были положены мною въ основу занятій въ младшемъ возрастѣ и затѣмъ проведены въ среднемъ. Въ младшемъ возрастѣ, какъ мы видѣли, дѣти пріучались къ умѣнью наблюдать и суммировать свои наблюденія въ доступной для нихъ формѣ съ тѣмъ, чтобы затѣмъ имѣть возможность легко подѣлиться своими наблюденіями и впечатлѣніями въ устной и письменной бесѣдѣ. Въ среднемъ возрастѣ элементъ простого наблюденія углубляется анализомъ изучаемаго текста. Учащіеся въ этомъ возрастѣ не только пріучаются наблюдать и суммировать свои наблюденія, но и извлекать изъ наблюдаемаго существенный матеріалъ для тѣхъ или иныхъ цѣлей, для своихъ выводовъ. Этотъ послѣдній элементъ въ среднемъ возрастѣ постепенно выдвигается на первый планъ, а въ старшемъ возрастѣ на немъ сосредоточивается существеннѣйшая задача занятій по литературѣ.

Приведу одинъ примѣръ, иллюстрирующій указанный методъ. VI-ой кл. Комедія Фонвизина «Недоросль». Произведеніе построчно читается въ классѣ; ученики на поляхъ текста дѣлаютъ карандашомъ помѣтки того матеріала, который обратилъ на себя вниманіе, а въ тетради сейчасъ же вносятъ соотвѣтственный матеріалъ.

Простакова: безчеловѣчно обращается съ крестьянами, груба, властолюбива—д. I, явл. 2, 3, 4, 5, 6; д. III, явл. 4, 5; д. V, явл. 2, 4; невѣжественна, отрицательно относится къ разумному воспитанію и образованію, узко понимаетъ задачи воспитанія сына: д. I, явл. 4, 5, 6; д. III, явл. 3, 5; д. IV, явл. 8.

Митрофанушка: грубо относится къ окружающимъ: д. III, явл. 7; д. IV, явл. 8,—въ томъ числѣ и къ матери: д. V, явл. 8; не лишенъ природнаго ума и сообразительности: д. I, явл. 4.

Стародумъ: взглядъ его на задачи воспитанія: д. III, явл. 1; д. IV, явл. 2; д. V, явл. 1; мысли его о долгѣ дворянина и истинномъ достоинствѣ человѣка: д. III, явл. 1; д. IV, явл. 2; взглядъ Стародума на счастье и богатство: д. III, явл. 2; д. IV, явл. 2; Стародумъ о нравственности: д. IV, явл. 2; взглядъ его на семейную жизнь: д. IV, явл. 2; личныя душевныя качества Стародума: д. IV, явл. 1; чувство справедливости и собственнаго достоинства: д. IV, явл. 1; великодушіе—д. V, явл. 4.

На основаніи выписаннаго и отмѣченнаго матеріала ученики даютъ устные и письменные отвѣты на темы: *Характеристика Простаковой*; *Личность Стародума; Русская провинціальная дѣйствительность и просвѣщенная интеллигенція въ Екатерининское время; Идеи «Наказа» въ комедіи «Недоросль»* и др.

Итакъ, общій планъ веденія класснаго чтенія въ младшемъ возрастѣ средней школы представляется мнѣ въ слѣдующемъ видѣ:

1) предварительная бесѣда въ связи съ намѣченнымъ для класснаго чтенія матеріаломъ, иллюстрируемая картинами, наглядными пособіями, моделями, волшебнымъ фонаремъ, кинематографомъ и пр., въ цѣляхъ созданія возможно большей наглядности представленій и реальности воспріятія намѣченнаго къ прочтенію въ классѣ матеріала;

2) выразительное чтеніе преподавателемъ избранной имъ для класснаго чтенія статьи, разсказа, басни или стихотворенія въ цѣломъ объемѣ въ интересахъ возбужденія въ учащихся извѣстныхъ эстетическихъ переживаній, а также цѣльности и законченности воспріятія художественныхъ образовъ и непосредственнаго воздѣйствія эмоціональныхъ элементовъ, заключенныхъ въ данномъ произведеніи, на душу учащихся;

3) литературная бесѣда по поводу прочитанной статьи, разсказа, басни или стихотворенія;

4) чтеніе той же статьи учениками въ цѣляхъ воспроизведенія въ памяти прочитаннаго матеріала и бо́льшаго осмысленія его добытыми въ бесѣдѣ свѣдѣніями, при чемъ ученическому чтенію басни или стихотворенія, т. е. вообще размѣренной рѣчи необходимо предшествуетъ размѣтка текста преподавателемъ сообразно съ требованіями выразительнаго чтенія;

5) конспектированіе читаемаго матеріала, если этотъ матеріалъ по характеру своего содержанія и изложенія представляетъ къ тому извѣстныя удобства, а также устный и письменный

пересказъ того же матеріала учениками и иллюстрированіе его ученическими рисунками или самостоятельное ученическое сочиненіе—разсказъ на какую-либо тему въ связи съ прочтеннымъ въ классѣ матеріаломъ.—

Примѣрный планъ урока класснаго чтенія въ I кл.

НА ПОЖАРѢ.

А. Пушкина.

Въ одну минуту пламя охватило весь домъ. Полы затрещали, посыпались искры, пылающія бревна стали падать; красный дымъ вился надъ кровлей. Вскорѣ вся деревня высыпала на дворъ. Бабы съ крикомъ спѣшили спасти свою рухлядь. Искры полетѣли огненною метелью, избы загорѣлись.

Новое явленіе привлекло всеобщее вниманіе: кошка бѣгала по кровлѣ пылающаго сарая, недоумѣвая, куда прыгнуть. Со всѣхъ сторонъ окружало ее пламя. Бѣдное животное съ жалкимъ мяуканьемъ призывало на помощь. Мальчишки помирали со смѣху, смотря на ея отчаянье. «Чѣму смѣетесь, бѣсенята?—сказалъ кузнецъ.—Бога вы не боитесь: Божія тварь погибаетъ, а вы сдуру радуетесь!» И, поставя лѣстницу на загорѣвшуюся кровлю, онъ полѣзъ за кошкою. Она поняла его намѣреніе и съ видомъ торопливой благодарности уцѣпилась за его рукавъ. Полуобгорѣлый кузнецъ съ своей добычей слѣзъ внизъ.

Пожаръ свирѣпствовалъ еще нѣсколько времени, наконецъ, унялся, и груды углей безъ пламени ярко горѣли въ темнотѣ ночи; около нихъ бродили погорѣлые жители.—(«Живое Слово», ч. I, стр. 15.)

I. Предварительная бесѣда:

а) вспомнить прочтенныя раньше: сказку «Лисичка и кувшинъ» и басню «Ворона и Лисица», обративъ вниманіе на черты характеровъ представленныхъ въ нихъ животныхъ;

б) предложить ученикамъ вопросы: 1) какія черты характера вы могли бы еще отмѣтить въ извѣстныхъ вамъ животныхъ? 2) какъ мы должны относиться къ животнымъ? 3) всѣ ли люди относятся внимательно, съ заботливостью и любовью къ животнымъ? 4) почему мы должны любить животныхъ?

II. Чтеніе отрывка преподавателемъ.

III. Литературная бесѣда:

1) что въ прочтенномъ разсказѣ представляется вамъ самымъ интереснымъ?

2) какія душевныя качества проявилъ кузнецъ въ своемъ поступкѣ?

IV. Чтеніе того же отрывка учениками въ полномъ объемѣ.

V. Конспектированіе содержанія отрывка, для чего преподаватель предлагаетъ одному изъ учениковъ внимательно прочесть первую его часть, кончая словами—«избы загорѣлись», и отвѣтить на вопросъ: о чемъ говорится въ этомъ прочтенномъ отрывкѣ? Слѣдующій ученикъ въ томъ же порядкѣ читаетъ дальше, кончая словами:—«на помощь»; третій—кончая словами:—«за кошкою»; четвертый:—«слѣзъ внизъ»; пятый—до конца разсказа; выработанные общими усиліями всего класса подъ руководствомъ преподавателя отвѣты на поставленные по каждому прочтенному отрывку вопросы попутно записываются преподавателемъ на классной доскѣ, а учениками съ доски въ тетради; въ концѣ концовъ, въ ученическихъ тетрадяхъ было записано слѣдующее:

Классная работа N...

На пожарѣ.

1. Пожаръ деревни.
2. Появленіе на кровлѣ пылающаю сарая кошки.
3. Какъ отнеслись къ этому мальчики, и что сдѣлалъ кузнецъ.
4. Какъ отнеслась кошка къ своему спасителю.
5. Что было послѣ пожара.

Когда статья проконспектирована, къ ближайшему уроку ученикамъ слѣдуетъ предложить—умѣть передавать прочтенный и проконспектированный въ классѣ разсказъ своими словами какъ по отдѣльнымъ вопросамъ, такъ и въ общемъ объемѣ.

Въ заключеніе ученикамъ предлагается разсказать какой либо знакомый имъ изъ ихъ собственной жизни и наблюденій аналогичный случай, гдѣ страдающимъ въ той или иной формѣ лицомъ было животное, при чемъ вслѣдъ за устнымъ разсказомъ слѣдуетъ его-письменное воспроизведеніе, каждымъ ученикомъ въ отдѣльности на собственную тему; эта письменная работа исполняется учениками дома и не обязательна для всѣхъ учениковъ класса: ее исполняютъ только тѣ изъ учениковъ, кто желаетъ и кто можетъ.

Вотъ нѣсколько примѣровъ такихъ разсказовъ-сочиненій:

Спасенный воробей.

Однажды лѣтомъ я гулялъ по саду и увидѣлъ маленькаго воробья, который лежалъ около балкона. Я подумалъ, что онъ мертвый, но когда я подошелъ къ нему и тронулъ его, онъ пошевельнулся. Тогда я взялъ его и принесъ къ мамѣ. Мама посовѣтовала мнѣ сдѣлать для воробушка постельку. Я принесъ коробку, положилъ туда ваты, и постелька была готова. Я положилъ въ нее воробушка. Онъ былъ очень слабенькій и еле шевелился. Моя мать дала ему на листикѣ капельку спирта. Онъ выпилъ его и повеселѣлъ. Потомъ моя сестра принесла молочка и размоченной булки. Воробей проглотилъ то, что ему запихали въ клювикъ, и заснулъ на солнышкѣ. Понемножку онъ научился ѣсть самъ и порхалъ по комнатѣ. Черезъ нѣсколько недѣль нашъ воробушекъ совсѣмъ поправился и улетѣлъ на волю.

К. К.

Наше спасеніе кошки отъ смерти.

Одинъ разъ я проходилъ по коридору и услышалъ, что мяукаетъ. Я подошелъ и увидѣлъ кошку, которая царапалась въ дверь съ мяуканьемъ. Я посмотрѣлъ на нее и увидѣлъ, что у нея были бока провалившіеся и ребра торчали. Я пошелъ сзывать товарищей на помощь бѣдному животному, и мы шли оттуда на помощь. Когда мы пришли, то ужъ тамъ стояло много человѣкъ и всѣ съ кормомъ для кошки. Моя сестра проходила мимо, и ей стало жалко кошку, и она послала моего братишку за молокомъ. Онъ живо сбѣгалъ и принесъ молока; моя сестра налила молока въ чашечку и покрошила ситнаго, но кошка не ѣла, а только мяукала; тогда она пододвинула ей подъ мордочку; кошка немного попила и опять замяукала. Потомъ всѣ разошлись по квартирамъ, только я одинъ не пошелъ домой: мнѣ было ее жалко. Стало темнѣть, и надо было итти домой поужинать да и спать, но я все не шелъ домой. Потомъ я позвалъ своего брата, и мы съ нимъ перенесли ее на поляну, но мы ее не положили на сырую землю, а нарвали ей много травы и положили ее на траву, и я посмотрѣлъ на нее въ послѣдній разъ живую, и мы пошли домой. Послѣ этого я легъ спать и во снѣ видѣлъ ее живую, и она бѣгала и мнѣ и всѣмъ говорила: спасибо, что вы помогли мнѣ спастись отъ смерти! Настало утро. Я всталъ рано, часовъ въ 7, и побѣжалъ всѣхъ скорѣе, и когда я пришелъ, то увидѣлъ, что только лежала наша трава. Я очень былъ радъ, что она убѣжала, и я больше не видѣлъ ея мученій.

Л. Б.

Бѣдная собачка.

Однажды вечеромъ послѣ уроковъ я вышелъ погулять на улицу и вижу, что стоитъ дѣвушка, разговариваетъ съ какой

то тетей. У дѣвушки была собака. Она была не на цѣпи, бѣгала по дорогѣ. Вблизи показался трамвай. Въ это время собака засмотрѣлась на что то и, не видя подъѣхавшаго трамвая, встала на линіи. Вагоновожатый звонилъ, чтобы собака отошла, но она почему то не отходила, навѣрно съ испугу.

На моихъ глазахъ произошло нѣчто ужасное: трамвай отъ быстраго хода налетѣлъ на собачку и ударилъ ее на смерть, но сейчасъ же остановился. Я подбѣжалъ къ собачкѣ. Собачку вынули изъ-подъ трамвая и стали разсматривать. Въ это время дѣвушка оглянулась и, увидя, что собачки нѣтъ, подбѣжала къ трамваю посмотрѣть, что тамъ случилось, и увидя, свою собачку мертвой, она заплакала. Я побѣжалъ скорѣе сказать это мамѣ, но она мнѣ сказала: останься дома, а то будешь думать про собачку!— Я послушался и остался. Но все-таки я думалъ про бѣдную собачку и жалѣлъ ее.—

А. Б.

II.

Орѳографія.

1. Необходимость научно-объективныхъ принциповъ въ дѣлѣ обученія грамотности.

Въ средѣ преподавателей средней школы, какъ во взглядахъ на грамотность вообще, такъ, въ частности, и во взглядахъ на методы обученія орѳографической грамотности господствуютъ сейчасъ самыя разнообразныя и противоположныя мнѣнія. Обычно даже въ одной и той же школѣ въ средѣ преподавателей русскаго языка нѣтъ взаимнаго соглашенія, и ученики, переходя по классамъ отъ одного преподавателя къ другому, часто попадаютъ въ совершенно новую для нихъ школу грамоты, что, конечно, уже само по себѣ не можетъ не отражаться дурно на успѣхахъ учениковъ въ грамотности. Такое положеніе вещей объясняется тѣмъ, что мы, преподаватели средней школы, не получая соотвѣтствующей методической подготовки въ высшей школѣ, на дѣлѣ оказываемся въ положеніи необходимости—учить грамотѣ ребятъ такъ, какъ каждому изъ насъ въ отдѣльности это *кажется* лучшимъ, пользуясь тѣми методами, которые либо приходятъ намъ на память изъ собственной школьной жизни, либо подсказываются намъ нашимъ собственнымъ соображеніемъ. Конечно, я не отрицаю факта, что нѣкоторые преподаватели и средней школы интересуются своимъ дѣломъ, слѣдятъ за методической литературой, готовятся тщательно къ своей дѣятельности, но я въ данномъ случаѣ говорю о другомъ явленіи, которое считаю, правильно или нѣтъ—не знаю, болѣе типичнымъ, болѣе распространеннымъ и, такъ сказать, повседневнымъ въ жизни нашей школы, которое, собственно говоря, и даетъ господствующій тонъ всей музыкѣ современной постановки преподаванія родного яз. и литературы въ средней школѣ.

Въ виду сказаннаго, я думаю, что для достиженія успѣховъ въ области грамотности нашихъ учащихся, естественно, прежде всего, подумать о томъ, какъ бы «личное усмотрѣніе» въ области обученія орѳографіи подчинить какимъ-либо объективнымъ, общеобязательнымъ научно-педагогическимъ принципамъ, тѣмъ болѣе, что въ настоящее время мы уже располагаемъ цѣлымъ рядомъ несомнѣнныхъ научныхъ данныхъ, которыя, по замѣчанію проф. Кульмана, позволяютъ считать вопросъ объ обученіи орѳографіи достаточно освѣщеннымъ (Методика, стр. 168). Опираясь въ своихъ методахъ обученія на опредѣленные научные принципы, мы тѣмъ самымъ, прежде всего, избавимъ дѣтей отъ печальной необходимости подвергать ихъ своимъ субъективнымъ экспериментамъ, а затѣмъ, конечно, легко можемъ избѣжать на практикѣ и тѣхъ ошибокъ, которыя неминуемо сопутствуютъ каждому изъ насъ въ тѣхъ случаяхъ, когда мы, каждый въ отдѣльности, идемъ собственнымъ путемъ въ своихъ поискахъ методовъ обученія, и сбережемъ для лучшаго употребленія тѣ силы, которыя сейчасъ растрачиваемъ на поиски того, что, между тѣмъ, уже найдено и найдено людьми, вооруженными большимъ запасомъ спеціальныхъ знаній, чѣмъ обладаемъ ими мы каждый въ отдѣльности.

2. Грамотность орѳографическая и грамотность общеобразовательная.

Говоря о грамотности, слѣдуетъ различать, прежде всего, два понятія, которыя обыкновенно называются однимъ и тѣмъ же словомъ—грамотность: 1) грамотность въ узкомъ смыслѣ этого слова, или такъ называемую *орѳографическую грамотность* и грамотность въ болѣе широкомъ смыслѣ слова, какъ извѣстный уровень умственнаго и нравственнаго развитія въ связи съ умѣньемъ свободно владѣть своею устною и письменной рѣчью; условно этотъ видъ грамотности можно было бы назвать *общеобразовательною грамотностью*. Такое разграниченіе понятій о грамотности необходимо въ цѣляхъ выработки болѣе цѣлесообразнаго представленія объ общихъ задачахъ школы, т. е. ея работы въ области общеобразовательной грамотности, съ одной стороны, и въ области методовъ расширенія и углубленія орѳографическихъ навыковъ учащихся—съ другой.

Ставя своею главнѣйшей задачей сообщеніе учащимся извѣстной общеобразовательной грамотности, опредѣляющей собою моральную и соціальную цѣнность личности, школа должна, конечно, озаботиться также и сообщеніемъ своимъ питомцамъ возможно болѣе широкаго запаса орѳографическихъ навыковъ, представляющихъ собою нѣчто условное, находящееся въ извѣстной связи и зависимости отъ общеобразовательной грамотности, но не вліяющее на степень развитія моральной и соціальной цѣнности личности.

Если же орѳографическая грамотность стоитъ, несомнѣнно, въ извѣстной и при томъ въ очень тѣсной связи съ грамотностью общеобразовательной въ отношеніи слѣдствія къ причинѣ, то естественно признать важнѣйшею задачею школы и съ точки зрѣнія «орѳографіи»—выработку самодѣятельной и развитой морально и умственно личности, къ чему школа должна итти какъ всею системой организаціи своей педагогической работы, такъ, въ частности, въ области преподаванія родного языка и литературы, повышеніемъ уровня литературнаго развитія и начитанности учащихся, пробужденіемъ ихъ творческой самодѣятельности путемъ раціональной постановки письменныхъ работъ, рефератовъ, литературныхъ вечеровъ и пр., углубленіемъ предметности и наглядности преподаванія путемъ использованія на урокахъ русскаго языка предметныхъ коллекцій, картинъ, моделей и т. д. Повышеніе общаго уровня культурности учащихся—вотъ та основная задача, къ которой должна стремиться средняя школа, задача, диктуемая самою жизнью, въ разумномъ разрѣшеніи которой найдетъ свое рѣшеніе и вопросъ объ орѳографической грамотности нашихъ школьниковъ.

3. Сущность „орѳографической“ грамотности.

Чтобы отвѣтить на вопросъ, въ чемъ заключается сущность орѳографической грамотности, и какимъ путемъ можно было бы итти къ ея достиженію, т. е. какимъ способомъ можно было бы создать въ учащихся необходимый запасъ орѳографическихъ навыковъ, прежде всего слѣдуетъ разсмотрѣть, что представляетъ собою процессъ письма съ психофизіологической точки зрѣнія.

Если мы обратимъ вниманіе на грамотное, свободное и вполнѣ нормальное письмо взрослаго человѣка и сопоставимъ его съ начинающимъ письмомъ ребенка, то мы легко замѣтимъ

существенную между этими двумя писаніями разницу, которая будетъ заключаться въ томъ, что взрослый человѣкъ, окажется, пишетъ цѣлое слово съ помощью одного волевого импульса, тогда какъ у ребенка для написанія слова требуется столько отдѣльныхъ волевыхъ импульсовъ, сколько въ словѣ содержится буквъ или даже штриховъ (Э. Мейманъ, Лекціи, III). Актъ письма взрослаго человѣка, по Мейману, состоитъ изъ слѣдующихъ моментовъ:

1) волевой импульсъ къ писанію и связанная съ нимъ установка вниманія на то, чтобы пустить въ ходъ очень привычный у взрослаго человѣка механизмъ письма;

2) представленіе значенія слова, т. е. то, что пишущій желаетъ письменно выразить;

3) одновременно съ представленіемъ значенія слова воспроизводятся также представленія звукового образа слова, движеній, выполняемыхъ при его произнесеніи и написаніи, и представленіе вида написаннаго слова.

Въ дѣйствительности же при письмѣ взрослаго человѣка этотъ сложный процессъ, состоящій въ одновременной работѣ цѣлаго ряда ассоціативно связанныхъ другъ съ другомъ мозговыхъ центровъ, значительно упрощенъ въ томъ смыслѣ, что въ силу выработаннаго навыка отдѣльные частичные процессы письма объединены, слившись съ ними въ одно цѣлое, съ волевымъ импульсомъ къ письму и наличностью представленій о значеніи словъ. Сущность орѳографически правильнаго письма взрослаго человѣка, по опредѣленію проф. Меймана, заключается въ томъ, что взрослый человѣкъ пишетъ путемъ совокупныхъ импульсовъ, при которыхъ движенія, необходимыя для написанія какого-либо слова, выполняются, какъ единый волевой актъ и какъ одинъ цѣлый рядъ движеній. Въ противоположность взрослому, ребенокъ пишетъ путемъ отдѣльныхъ импульсовъ, при которыхъ для каждой буквы требуется «особое хотѣніе».

Исходя изъ указаннаго представленія о письмѣ взрослаго человѣка, въ которомъ волевой импульсъ къ письму и наличность представленій о значеніи словъ вызываютъ автоматическое писаніе буквъ въ правильной формѣ, при обученіи письму ребенка слѣдуетъ стремиться къ тому, чтобы частичные процессы письма постепенно путемъ упражненія слились въ одно цѣлое такъ, чтобы при простой наличности представленія о значеніи слова эти процессы автоматически выполнялись въ силу одного волевого импульса (проф. Мейманъ, 138).

Что же касается частичныхъ процессовъ письма, то наибольшая роль въ письмѣ, согласно даннымъ экспериментальной педагогики, принадлежитъ представленіямъ о движеніяхъ, выполняемыхъ при письмѣ, и ассоціаціи этихъ представленій съ зрительными образами словъ—съ одной стороны, и ассоціаціи этой группы представленій съ представленіями о значеніи словъ—съ другой.

Если при обученіи чтенію, говоритъ проф. Мейманъ, особое вниманіе должно удѣляться звуковому анализу словъ и основательному знакомству съ звуковыми образами словъ, то при письмѣ главное вниманіе должно быть обращено на выработку точныхъ зрительныхъ представленій о формахъ и на возможно болѣе непосредственное автоматическое соединеніе этихъ представленій съ движеніями, выполняемыми при письмѣ.

Отсюда ясно, что для того, чтобы научить ребенка писать, необходимо стремиться къ тому, чтобы путемъ продолжительнаго и постояннаго графическаго упражненія выработать въ немъ автоматическое письмо, т. е. письмо, въ которомъ частные процессы слиты въ одномъ совокупномъ волевомъ импульсѣ, при наличности котораго достаточно только одного представленія о значеніи слова для того, чтобы это слово было воспроизведено на письмѣ въ опредѣленной формѣ.

Нѣмецкій педагогъ д-ръ Лай первый указалъ значеніе для орѳографическаго письма движеній, выполняемыхъ при рѣчи и письмѣ. Въ цѣляхъ опредѣлить цѣнность орѳографическихъ упражненій и, насколько это возможно, ту роль, которая принадлежитъ при правописаніи представленіямъ слуховымъ, зрительнымъ, рѣчедвигательнымъ и представленіямъ движеній письма, д-ръ Лай въ теченіе 6 лѣтъ произвелъ 100 классныхъ опытовъ надъ 3000 школьниковъ и 49 опытовъ надъ 1800 семинаристами и пришелъ къ заключенію, что наилучшимъ методомъ обученія орѳографіи, понимаемой въ смыслѣ овладѣнія извѣстнымъ запасомъ закрѣпленныхъ въ памяти орѳографически правильныхъ образовъ словъ, должно признать сознательное списываніе съ рукописнаго шрифта, при чемъ важнѣйшимъ факторомъ въ выработкѣ орѳографическихъ навыковъ являются представленія движеній письма, контролируемыя его зрительнымъ образомъ. Слѣдовательно, ученикъ долженъ *видѣть* какъ можно больше орѳографически правильныхъ начертаній словъ; слова эти должны быть для него осмыслены, т. е. каждому слову соотвѣтствовать въ его сознаніи опредѣленное и ясное предста-

вленіе его значенія; наконецъ, съ зрительнымъ образомъ слова и представленіемъ его значенія надо связать прочной ассоціаціей тѣ рукодвигательныя представленія, которыми сопутствуется написаніе даннаго слова. Въ результатѣ такого рода упражненія мы получимъ прочную ассоціативную связь между предметнымъ, зрительнымъ и рукодвигательнымъ представленіями даннаго слова, а если бы это слово понадобилось намъ написать, то мы совершенно автоматически воспроизвели бы его на письмѣ въ той именно формѣ, въ какой оно живетъ въ центрѣ зрительныхъ представленій нашего мозга.

Если видѣніе орѳографически правильныхъ начертаній словъ является важнѣйшимъ источникомъ, обогащающимъ запасъ орѳографически правильныхъ зрительныхъ представленій, то отсюда, естественно, очень важно, чтобы ученикъ на первыхъ порахъ обученія орѳографіи нигдѣ не видѣлъ орѳографически неправильныхъ начертаній и чтобы самъ онъ не дѣлалъ никогда на письмѣ орѳографическихъ ошибокъ, въ цѣляхъ созданія запаса орѳографически правильныхъ рукодвигательныхъ представленій. Таковы основные практическіе выводы, къ которымъ приходитъ методика, опираясь на данныя знаменитыхъ опытовъ д-ра Лая.

Опыты д-ра Лая подверглись критическому разбору проф. Меймана, который, указавъ ошибки метода Лая, пришелъ къ заключенію, что списываніе съ психологической точки зрѣнія совсѣмъ не характеризуется преобладаніемъ представленій о движеніяхъ. Списываніе, говоритъ Мейманъ, это не что иное, какъ смотрѣніе, поддерживаемое движеніями письма. Списывающій все время взглядываетъ на лежащій передъ нимъ текстъ, и значеніе движеній письма должно при этомъ прежде всего состоять въ томъ, что они принуждаютъ пишущаго, какъ уже упомянуто, къ точному зрительному анализу формъ и къ обусловленному этимъ анализомъ запечатлѣнію зрительнаго образа написаннаго слова; вниманіе пишущаго, такимъ образомъ, *дольше останавливается на образѣ слова.* Что же касается движеній письма, то, по Мейману, на запечатлѣніе образа слова они имѣютъ только косвенное вліяніе. Отсюда, по Мейману: *видѣніе* словесныхъ формъ, *поддерживаемое движеніями письма*, является наиболѣе важнымъ моментомъ въ правописаніи. Наилучшимъ же орѳографическимъ методомъ Мейманъ считаетъ слѣдующій: видѣніе слова съ анализирующимъ списываніемъ, во вторую очередь—поддерживаемое анализирующимъ произне-

сеніемъ, ибо при этомъ методѣ образуется наиболѣе прочная и детальная ассоціація между *зрительнымъ* образомъ слова и воспроизводящими его движеніями руки, при чемъ въ то же время используется *общая* двигательная установка пишущаго.

Такимъ образомъ, разборъ теоріи д-ра Лая привелъ Мейманa, въ концѣ концовъ, не къ отрицанію практическихъ результатовъ опытовъ Лая, но только къ внесенію въ построеніе теоріи Лая нѣкоторыхъ поправокъ и къ указанію зрительныхъ образовъ словъ, какъ первенствующаго фактора въ процессѣ орѳографическаго письма вмѣсто рукодвигательныхъ представленій Лая, при чемъ, однако, и роль движеній руки не совсѣмъ вычеркнута Мейманомъ изъ круга вліятельныхъ орѳографическихъ факторовъ.

4. Понятіе объ орѳографіи и основные ея принципы въ древне-русской письменности.

Вопросъ объ орѳографіи и методахъ обученія ей всегда, начиная съ глубокой древности, насколько мы можемъ судить объ этомъ по памятникамъ древней письменности, былъ предметомъ особеннаго вниманія русскихъ книжныхъ людей и педагоговъ. До насъ дошло отъ XV—XVII в.в. очень много спеціальныхъ трактатовъ, посвященныхъ грамматикѣ и въ частности вопросамъ «ортографіи», представляющимъ собою довольно сложную систему правилъ и узаконеній, когда, что и какъ надо писать.

Паки молю тѧ за любовь господню, всѧко писаніе бжтвеное пиши со вниманіемъ, говоритъ анонимный авторъ XVI-го в. въ статьѣ: «О множествѣ и о единствѣ»,—да трое блго получиши. Первое со аггелы бесѣдованіе імаши, второе самъ ползу воспріимеши и почитающихъ и тѣхъ послушающихъ имаши ползовати, третіее отъ своего труда хлѣбъ свой стѧжеши и нищему отъ того подаси да пріимеши отъ гда бга велію милость...

Ты же, о возлюбленне, читаемъ мы въ началѣ той же статьи, не отвращай отъ сихъ главы своеѧ, полагаѧ сиѧ ни во что же, но яко отъ сна отъ небреженія воспрянувъ и слѣпоту лѣности оттрѧсши... вонми прилѣжно ѡ сихъ и разсмотрѧѧ пиши бжтвенаѧ словеса писанаѧ въ вѣру и во истину и не неради о сихъ...

Ты же, возлюбленный калиграфе, читаемъ мы въ другой статьѣ, таже не помрачи свѣта тмою, сице пиши: Ѱаломъ, Ѱаломникъ, Ѱалмопѣвецъ и прочаѧ сицеваѧ по разуму пиши, таже смердѧщаго и ко псомъ примѣняемыѧ невѣрныѧ пиши въ началѣ покой, а не пса (Ѱ). кое бо общение псу со Ѱалмомъ...

Въ спеціальной статьѣ педагогическаго характера того же приблизительно времени, озаглавленной: «Наказание ко учителемъ како имъ учити дѣтей грамотѣ и дѣтемъ учитисѧ бжственному писанію и разумѣнію»—даются слѣдующія наставленія:

Подобаетъ убо вамъ, о учителіе, вѣдѣти, како вамъ младыхъ дѣтей учити бжественымъ писменемъ... паче же ять съ естемъ разнити, еже бы не рещи в мѣсто пѣніѧ пеніе, и в мѣсто пѣти пети, и вмѣсто сѣсти сести, и вмѣсто нѣсть несть, и в мѣсто лѣто лето, в мѣсто рѣчи речь и прочаѧ таковаѧ. Сіе бо вельми зазорно и укорно, еже ять в мѣсто ести глаголати, тако же и есть въ мѣсто яти. Отъ сего, замѣчаетъ авторъ, бываетъ веліе несмыслство ученію... а точечнаго разума, читаемъ мы нѣсколькими строками ниже въ той же статьѣ, зѣло подобаетъ брещи прежде самому учителю, потом же и учнком сказовати и учити, чтобы говоря рѣчи съ рѣчію не смѣшати. тако будет и ученику разумно и внятно слышати отъ него пріятно, занеже в слогах разум многъ держат точки и запятыя. а не вѣдаяй сего, яко во тмѣ шатается. а о семъ намъ подобаетъ зѣло прилѣжати, чтобы ученикомъ спѣшно не говорити, но говорити бы противу силы верхняго разума, а отъ спѣха разума ученію не будетъ. и языку ученикомъ великая спона, паче же бгу досада и душамъ нашимъ великій грѣхъ. а избирати бы намъ лучшее. зане проклят всяк, рече писаніе, творяй дѣло бжіе с небреженіемъ. а грамотное ученіе, вѣмы, яко дѣло бжіе есть. аще ли вам самѣмъ нѣсть во искусѣ сицевое ученіе, и вы зрите в самую грамматику и в ней подробну вся узрите...

Что касается орѳографическихъ правилъ, излагавшихся въ этихъ грамматическихъ трактатахъ, то они касались преимущественно употребленія надсрочныхъ знаковъ, нѣкоторыхъ отдѣльныхъ гласныхъ, въ родѣ, напр., о и ѡ, оу и ѹ и т. п., а также правилъ о знакахъ препинанія и титлахъ. Подъ «грамотой» понималась тогда способность или умѣнье начертать звуки особыми знаками, которые назывались «письменами».

Что есть грамота и что ея строеніе?—читаемъ мы въ статьѣ: Написаніе языком словенским о грамотѣ і о ея строеніи. Отвѣтъ: Грамота есть се. умѣніе чл҃ческое словесемъ всѧкого вѣщаніа

гласованіемъ изъявлено въ слышаніе і в разумѣніе, а писаніемъ изложено в видѣніе и предложеніе, наставленіе смысла, еже глати ко всякои потребѣ во всяком разумѣ умъ собираетъ.

Въ статьѣ: Сила существу книжнаго писма (XVI в.) — мы имѣемъ цѣлый орѳографическій справочникъ, въ которомъ въ алфавитномъ порядкѣ подъ заголовками: а҃зъ, в҃ки, г҃ди и т. д. приводятся списки словъ съ соотвѣтствующею заголовку начальною буквою и даются указанія, какія и какого рода слова надо писать «покрыто сирѣчь под взметомъ», а какія нельзя «покрывать», но нужно писать «складомъ».

Ангелъ святыхъ и святыхъ апостолъ и священныхъ архіепископъ покрыто пиши сирѣчь под взметомъ понеже что покрыто пишется то свято. ангеловъ же сопротивниковъ и апостоловъ не богодохновенныхъ и архіепископовъ не священных отнюдъ не покрывай, но складомъ пиши, понеже вражебно бжству и человѣческому естеству. врага и супротивника антихриста складом пиши. Смотри ѡ сихъ во весь алфавитъ съ прилѣжно, о каллиграфе, и не неради ѡ сихъ...

Установивъ основной орѳографическій принципъ: что покрыто пишется, то свято, а что непокрыто, то посреднее, ино же и отпадшее,—авторъ заканчиваетъ одинъ изъ параграфовъ своего руководства такими словами: сего ради совѣтуем ти, о калиграфе, гда ради не смѣшай несмѣсная и честное отъ недостойнаго отдѣляй. кій бо болій сего грѣх есть, еже творити горкое сладко и сладкое горко, свѣтъ тму и тму свѣтъ, развращеніемъ чтущихъ, горе творящему сіа, полагает бо соблазнъ душамъ.

Молю тя, калиграфе, говоритъ тотъ же авторъ въ другомъ мѣстѣ, смотри спаса ради о всемъ прилежно и да не мимоидеши сіе малое списаніе.

Указаніе на второй орѳографическій принципъ древнерусскаго книжника мы находимъ въ той же статьѣ въ параграфѣ, помѣченномъ словомъ—Ѫсъ (т. е. юсъ).

Сего Ѫ, говоритъ авторъ, обыкоша употреблятн людіе сербьстіи и волхове въ мѣсто ѕ и ю. еще лучится в прилучіяхъ писатися *бѣсу*, ты же пиши Ѫса, сирѣчь *бѣсѪ*, *псѪ*, а не икъ ѕ, понеже оуподобляй по дѣйству его и имя ему,—т. е. представленіе о буквѣ юсъ большой у древне-русскаго грамотея ассоціировалось, очевидно, съ представленіемъ о какомъ то страшилищѣ, и его начертаніемъ въ словѣ имѣлось въ виду вызвать соотвѣтственныя ассоціаціи. Затѣмъ, въ этомъ же руководствѣ мы имѣемъ указаніе на принципъ «благолѣпности» употребленія

той или иной буквы, напр., ѧ вм. ѣ въ словѣ *бѧхѫ*,—а не *бѣхѫ* и т. п.; —на принципъ «традиціи» письма; такъ, напр., относительно употребленія буквы ѧ руководство говоритъ слѣдующее: свойственно же ему множественное число значитъ, *якоже обыкоша писцы писати великой Росіи*. Наконецъ, древне-русской орѳографіи не былъ чуждъ и принципъ «произвольнаго» письма: ѯи же, говоритъ руководство, отъ древнихъ ѳилософъ не пріяхомъ писати въ началѣ, точію в слозѣ и в концѣ, но сіе в произволъ.

Что касается общаго, руководящаго принципа письма въ сознаніи древне-русскаго человѣка, то на него указываютъ постоянныя обращенія орѳографическихъ руководствъ съ категорическими требованіями въ родѣ слѣдующихъ: по разуму пиши, а не махомъ; пиши разсмотряя; вонми прилѣжно о сихъ и разсмотряя пиши божественая словеса писаная в вѣру и во истину и не ради о сихъ; разумѣвай и пиши разумно божественная словеса якоже подобно есть; всяко писаніе божественное пиши со вниманіемъ и т. п., т. е. основнымъ условіемъ орѳографіи признавалось не механическое письмо или, какъ говорили, писаніе махомъ, но письмо сознательно анализирующее буквенный составъ слова въ зависимости отъ его значенія или формы единственнаго, двойственнаго и множественнаго числа, когда въ ед. ч. полагалось, напр., писать «ѳнъ круглой», а во множественномъ ч. — «троерожный ѳны» и т. п., что и называлось письмомъ «по разуму», для чего надо было, конечно, писать «со вниманіемъ» и «расмотряя». (См. Акад. *И. В. Ягичъ*: Разсужденія южно-славянской и русской старины о церковно-слав. языкѣ. Напечатано въ «Изслѣдованіяхъ по русскому яз. т. I, СПБ. 1895. Изд. Имп. Ак. Наукъ»).

Если принять во вниманіе, что древне-русскій книжникъ вплоть до XVIII-го в. не зналъ единаго общеобязательнаго языка и письма и могъ свободно вносить въ свой письменный языкъ особенности своего родного нарѣчія, то, принявъ во вниманіе указанные выше принципы орѳографіи, мы должны признать, что древне-русская орѳографія была значительно проще, а потому, несомнѣнно, и легче для усвоенія, чѣмъ орѳографія наша, современная.

5. О чтеніи и правописаніи россійскомъ—М. В. Ломоносова.

Первой полной грамматикой русскаго литературнаго языка у насъ явилась, какъ извѣстно, «*Россійская грамматика*» М. В. Ломоносова (1755—1757). Этотъ классическій и знаменитый

трудъ Ломоносова въ общемъ состоитъ изъ 592 параграфовъ и разбитъ на 6 отдѣловъ или «наставленій», при чемъ каждый изъ отдѣловъ, въ свою очередь, дѣлится на главы. Второй отдѣлъ «*Россійской грамматики*» посвященъ вопросу: «*О чтеніи и правописаніи россійскомъ*». Говоря о правописаніи, Ломоносовъ выступаетъ противникомъ теоріи Тредъяковскаго, который въ 1748 г. напечаталъ по этому вопросу книгу подъ заглавіемъ: «Разговоръ между Чужестраннымъ человѣкомъ і Россійскимъ объ ортографіи старой і новой»,—въ которой проводилъ мысль, что писать надо такъ, какъ говоришь: скушно, книшка, извѣсно, свѣцкой, кресьяне, и т. п., т.-е. держаться на письмѣ произношенія, или «писать по звонамъ», какъ говорилъ Тредъяковскій. Въ противоположность Тредъяковскому, Ломоносовъ стоялъ на точкѣ зрѣнія, чтобы правописаніе: 1) служило къ удобному чтенію каждому знающему россійской грамотѣ; 2) не отходило далече отъ главныхъ россійскихъ діалектовъ, которые суть три: Московскій, Сѣверный, Украинскій; 3) не удалялось много отъ чистаго выговора; 4) чтобы не закрывались совсѣмъ слѣды произведенія и сложенія рѣченій. Такимъ образомъ, орѳографія Ломоносова въ основѣ своей историческая и этимологическая, потому что онъ требуетъ, чтобы—не закрывались совсѣмъ слѣды произведенія и сложенія рѣченій, но вмѣстѣ съ тѣмъ онъ вводитъ въ нее въ извѣстной мѣрѣ и принципъ фонетическій, поскольку требуетъ, чтобы правописаніе не отходило далече отъ главныхъ діалектовъ и не удалялось много отъ чистаго выговора.

Изъ главнѣйшихъ вопросовъ ломоносовской теоріи правописанія отмѣчу слѣдующее:

1) Тредъяковскій говорилъ, что букву *ѣ* надо писать только послѣ согласныхъ; Ломоносовъ отстаивалъ букву *ѣ* безусловно. Нѣкоторые, говоритъ онъ, покушались истребить букву *ѣ* изъ азбуки россійской, но сіе какъ невозможно, такъ и свойствамъ россійскаго языка противно, ибо ежели безъ буквы ѣ начать писать, а особливо печатать, то: 1) тѣмъ, которые раздѣлять *е* отъ *ѣ* умѣютъ, не токмо покажется странно, и въ чтеніи препятствовать станетъ; 2) малороссіянамъ, которые и въ просторѣчіи *е* отъ *ѣ* явственно различаютъ, будетъ противъ свойства ихъ природнаго нарѣчія; 3) уничтожится различіе рѣченій разнаго наименованія, а сходнаго произношенія, напр.: лечу, летѣть отъ лѣчу, лѣчить; пеню — имя въ вин. п. отъ пѣню, пѣнишь; пенье, пеньевъ отъ пѣнье, пѣнья; пленъ — род. множ. отъ им.

плена — отъ плѣнъ, т. е. полонъ, которыя всѣ и другія многія сими двумя буквами различаются;

2) Тредьяковскій доказывалъ, что имена прилагательныя въ муж. р. мн. ч. должны оканчиваться на—*ыи* (—*іи*), въ женскомъ на—*ые* (—*іе*), въ среднемъ на—*ыя* (—*ія*). Ломоносовъ стоялъ за правописаніе: въ мужскомъ родѣ *е*, въ женск. и средн. *я*;

3) Ломоносовъ не хотѣлъ вводить въ русскую азбуку нѣкоторыхъ буквъ, а именно: *і*, *щ* и нынѣшняго ё. Относительно двухъ первыхъ онъ объяснялъ, что і произносится одинаково съ *и* и употребляется только для четкости письма, а щ состоитъ изъ двухъ звуковъ (шч) и не больше права имѣетъ быть въ азбукѣ, какъ ѯ и Ѱ. Сверхъ того, онъ не признавалъ надобности въ буквахъ *э* и *ѳ* даже на практикѣ. (См. Гротъ: Филологич. разысканія, т. II, стр. 187 и сл.).

Въ общемъ характерѣ нашего правописанія, говоритъ академикъ Гротъ, конечно, восторжествовала система Ломоносова, но въ частностяхъ, несмотря на громкую славу этого писателя, его орѳографія ни при жизни его, ни послѣ не сдѣлалась общею.

Интересно отмѣтить, что литературный противникъ Ломоносова, Сумароковъ, браня Ломоносова, жалуется, однако, на порчу языка послѣ его смерти. Были врали и при жизни твоей, говоритъ онъ, обращаясь къ Ломоносову: но было ихъ и мало и были они поскромнѣе, а нынѣ они умножилися за грѣхи своихъ прародителей; и такъ пишутъ они, что бы имъ и стѣнъ стыдиться надлежало, а они и просвѣщенныхъ людей не стыдятся. Сумароковъ замѣчаетъ, что Ломоносовъ ужаснулся бы, еслибъ увидѣлъ, какъ печатаютъ его сочиненія, слѣдуя въ нихъ такому правописанію, котораго онъ не могъ бы одобрить... (См. Я. Гротъ, цит. соч., стр. 194 и сл.).

6. Вопросъ объ орѳографіи въ русской научно-педагогической литературѣ въ XIX в. Взгляды проф. Буслаева, Ушинскаго и его преемниковъ.

Грамматика Ломоносова создала эпоху въ русской орѳографіи и явилась основою для дальнѣйшаго развитія у насъ грамматическихъ и орѳографическихъ представленій. Основная задача изученія грамматики въ ближайшую къ Ломоносову Екатерининскую эпоху сводилась къ требованію—«правильно говорить и исправно писать», для чего въ грамматикахъ имѣлся

спеціальный отдѣлъ о правописаніи, правила же правописанія, какъ и вообще грамматическія положенія, заучивались обыкновенно наизусть. Этотъ взглядъ на связь грамматики съ орѳографіей, на грамматику, какъ нѣчто, обусловливающее собою орѳографическую грамотность, и на орѳографическ. грамотность, какъ естественное слѣдствіе знанія грамматики, является у насъ господствующимъ въ теченіе всего XIX-го ст.

Такъ, напр., первый же параграфъ «*Практической русской грамматики*» Н. Греча, изданной въ 1827 году, устанавливаетъ, что—«русская грамматика учитъ правильно говорить и писать по-русски»; этотъ же взглядъ на грамматику проводится авторомъ и въ его «*Пространной русской грамматикѣ*» (1827) и въ его школьномъ руководствѣ: «*Начальныя правила русской грамматики*»—1828 г. Н. Гречъ дѣлитъ «Русскую грамматику» на пять слѣдующихъ частей: 1. *Этимологія общая*, или произведеніе словъ вообще; 2. *Этимологія частная*, или произведеніе словъ по свойству выражаемыхъ ими понятій и чувствованій; 3. *Синтаксисъ*, или правила совокупленія словъ, для произведенія понятной рѣчи; 4. *Орѳоэпія*, или произношеніе словъ; 5. *Орѳографія*, или правописаніе. Первыя три части въ этой грамматической системѣ Греча образуютъ собою теоретическую часть, а вторыя двѣ—практическую. Во введеніи къ пятой части своей грамматики Н. Гречъ опредѣляетъ *орѳографію*, какъ часть грамматики, «въ коей преподаются правила изображать звуки или звукосочетанія нашего голоса посредствомъ видимыхъ знаковъ или письменъ». Что же касается *правилъ* орѳографіи, то, по Гречу, они основываются преимущественно на употребительномъ *произношеніи* буквъ, слоговъ и словъ; въ виду же того, что произношеніе въ теченіе времени «уклонилось отъ законовъ, наблюдаемыхъ въ письмѣ», слѣдуетъ обратиться въ этомъ случаѣ къ другому пособію, къ *произведенію* словъ, «показывающему истинное свойство и употребленіе письменъ, измѣняющихся въ произношеніи»; рѣшающимъ же началомъ въ случаяхъ несовпаденія *произведенія* слова съ его *произношеніемъ*, по Гречу, должно быть «*употребленіе*, основанное на примѣрахъ, данныхъ образцовыми и классическими писателями». Всѣ правила орѳографіи Н. Гречъ дѣлитъ на четыре главы: 1) объ употребленіи буквъ, 2) о составленіи и раздѣленіи слоговъ, 3) о правописаніи словъ, и 4) объ употребленіи знаковъ препинанія—и затѣмъ излагаетъ ихъ догматически въ систематическомъ порядкѣ. Такое построеніе грамматики мы находимъ у Греча не только

въ его большихъ грамматическихъ трудахъ, въ родѣ его «Практической грамматики», но также и въ его школьномъ руководствѣ—«Начальныя правила русской грамматики».

Грамматическими трудами Ник. Ив. Греча, какъ извѣстно, воспользовался, между прочимъ, А. Востоковъ, которому въ 1827 г. было поручено Комитетомъ для разсмотрѣнія учебныхъ пособій составить новую учебную книгу по грамматикѣ русскаго яз., которая замѣнила бы собою бывшую съ 1809 года въ употребленіи—«Россійскую Грамматику, изданную отъ Главнаго Правленія Училищъ». Во исполненіе этого порученія А. Востоковымъ и была составлена сперва «полная грамматика», заключавшая въ себѣ—«науку русскаго языка въ томъ объемѣ, въ какомъ оная представлялась сочинителю», и изъ этой полной грамматики была имъ затѣмъ «извлечена сокращенная грамматика» для училищъ, представленная Комитету въ 1830 году. А. Востоковъ опредѣляетъ грамматику, какъ «руководство къ правильному употребленію словъ въ разговорѣ и въ письмѣ», и дѣлитъ ее на четыре части: 1) словопроизведеніе (этимологія), 2) словосочиненіе (синтаксисъ), 3) правописаніе (орѳографія) и 4) слогоудареніе (просодія). *Правописаніе* А. Востоковъ опредѣляетъ, какъ часть грамматики, «показывающую правильное и общепринятое употребленіе буквъ и другихъ письменныхъ знаковъ, для вразумительнаго изображенія словъ»; что же касается содержанія этой части грамматики, то она у Востокова обнимаетъ правила: 1) объ употребленіи буквъ, зависящемъ *отъ произношенія* ихъ; 2) объ употребленіи буквъ, зависящемъ *отъ мѣста* ихъ въ словахъ и въ строкахъ, т. е.: а) о буквахъ прописныхъ и строчныхъ; б) о раздѣленіи слоговъ для переноса буквъ; в) о словосокращеніяхъ. Характеръ изложенія орѳографической части грамматики у Востокова въ обѣихъ его грамматикахъ тотъ же, что и у Греча.

Начиная, однако, съ 20-хъ годовъ XIX-го ст. вмѣстѣ съ появленіемъ въ свѣтъ знаменитаго труда Дистервега: Wegweiser für deutsche Lehrer въ западно-европейской педагогикѣ въ вопросѣ орѳографіи постепенно устанавливаются новыя точки зрѣнія, что не остается, конечно, безъ вліянія и на русскихъ педагоговъ. Дистервегъ первый заявилъ о томъ, что безграмотность есть результатъ не недостаточнаго изученія грамматики, а нераціональныхъ методовъ обученія правописанію, и указалъ на роль въ обученіи орѳографіи слуховыхъ впечатлѣній. Съ этого момента орѳографія становится на совершенно новую почву, на

почву изслѣдованія процесса письма и построенія методовъ обученія орѳографической грамотности на данныхъ психологіи и физіологіи независимо отъ грамматики и даже вплоть до полнаго отрицанія какого либо ея значенія въ дѣлѣ усвоенія орѳографическихъ навыковъ.

Въ 1844 году въ Москвѣ вышелъ знаменитый трудъ Ѳ. И в. Буслаева: *О преподаваніи отечественнаго языка,*—который ставилъ преподаваніе у насъ родного языка на совершенно новыя начала, открывалъ собою новыя широкія перспективы въ области изученія родного языка и вводилъ тогдашняго читателя въ совершенно новый для него міръ научныхъ и педагогическихъ интересовъ (См. сборникъ: «*Памяти Ѳ. Ив. Буслаева*», ст. В с е в. М и л л е р а, стр. 24).

Главнѣйшія начала при обученіи правописанію Буслаевъ излагаетъ въ слѣдующихъ основныхъ положеніяхъ:

1) элементарная ступень, т. е. писать какъ говоришь и слышишь, должна быть отдѣлена отъ высшей, отъ собственнаго правописанія;

2) итти впередъ какъ можно осмотрительнѣе; не начинать новаго до тѣхъ поръ, пока ученики не укрѣпятся въ показанномъ;

3) съ упражненіемъ соединять объясненіе;

4) сначала дѣти списываютъ себѣ на тетрадь написанныя на доскѣ слова и предложенія;

5) потомъ переписываютъ изъ книги заданные учителемъ для того уроки;

6) далѣе переписываютъ на бумагу выученное наизусть, разумѣется безъ книги;

7) наконецъ, пишутъ подъ диктантъ;

8) при диктантѣ учитель, сказавъ предложеніе, заставляетъ нѣсколькихъ учениковъ повторить оное для того, чтобы убѣдиться, что они правильно его разслышали. Притомъ можно заставлять пересчитывать въ порядкѣ всѣ буквы сказаннаго слова;

9) когда уже продиктовано, при корректурѣ учитель употребляетъ слѣдующіе разнообразные пріемы: или заставляетъ учениковъ дома сличать продиктованное съ подлинникомъ, если диктовалось изъ хрестоматіи; или пишетъ самъ, или лучшій ученикъ, на доскѣ, и по мѣрѣ писанія ученики исправляютъ свои тетрадки для того, чтобы не сидѣли даромъ, пока исписалась бы вся доска; или ученики мѣняются тетрадями и поправляютъ другъ друга; или учитель беретъ тетради домой и замѣчаетъ

ошибки, но не поправляетъ: это дѣло учениковъ; при этомъ случаѣ слѣдуетъ замѣтить одно обстоятельство: нѣкоторые ученики, или по разсѣянности или по недобросовѣстности, кое-какъ поправляютъ подчеркнутое учителемъ слово; для того лучше не подчеркивать ошибки подъ строками, а дѣлать знакъ противъ строки на поляхъ, тогда ученикъ обязанъ будетъ прочесть цѣлую строку и найти ошибочно написанное слово; учитель не долженъ ограничиваться какимъ-либо однимъ изъ этихъ пріемовъ, но пользоваться всѣми; сверхъ означенныхъ можетъ употреблять и другіе;

10) касательно полицейской части при диктантѣ, надобно также держаться нѣкоторыхъ пріемовъ: разсаживать учениковъ по числу ошибокъ, лѣнивыхъ и неисправныхъ заставлять дома одинъ или даже нѣсколько разъ переписать правильно то, въ чемъ надѣлали много ошибокъ. Полезно также разъ десять или двадцать написать правильно какое нибудь слово, въ которомъ ошибаешься;

11) обыкновенно не радѣютъ дѣти въ правописаніи, когда пишутъ для учителей прочихъ предметовъ: надобно, чтобы всѣ учителя строго слѣдили за правописаніемъ учениковъ;

12) правописаніе должно обратиться въ привычку; ученикъ долженъ дойти до того, чтобы и безсознательно, не думая, писалъ правильно; потому, весьма неудачна метода тѣхъ, которые учатъ правописанью по ошибочно написанному или ошибочно напечатанному, заставляя учениковъ поправлять ошибки. Какъ же дитя привыкнетъ къ правильности, если постоянно читаетъ только ошибки? Напечатанныя съ ошибками практическія упражненія въ правописаніи могутъ употребляться съ пользою только на экзаменахъ или на урокѣ, но уже при испытаньи, чтобы увѣриться въ знаніи ученика.

Итакъ, Буслаевъ считаетъ начальнымъ моментомъ занятій орѳографіей списываніе, затѣмъ рекомендуетъ писаніе заученныхъ наизусть стихотвореній, наконецъ, диктантъ, сопровождаемый звуковымъ разборомъ каждаго диктуемаго слова. Очень важна у Буслаева постановка вопроса о конечномъ итогѣ обученія правописанію: правописаніе должно обратиться въ привычку, ученикъ долженъ въ концѣ-концовъ, не думая, писать правильно. Заслуживаетъ полнаго вниманія также и отрицательное отношеніе Буслаева къ орѳографическимъ упражненіямъ надъ текстомъ, напечатаннымъ съ ошибками. Все это обнаруживаетъ въ Буслаевѣ педагога, который стоялъ на высотѣ совре-

менныхъ идей о задачахъ и методахъ занятій съ дѣтьми роднымъ языкомъ и который уже въ концѣ 30-хъ и въ началѣ 40-хъ г.г. явился у насъ первымъ блестящимъ піонеромъ тѣхъ педагогическихъ началъ и взглядовъ, къ которымъ наша современная школа, спустя 70 лѣтъ, только еще начинаетъ робко и неувѣренно подходить, боясь разстаться съ своими старыми традиціями и душеспасительной диктовкой.

Талантливымъ преемникомъ и продолжателемъ Буслаева въ области русской педагогики явился у насъ К. Д. Ушинскій, авторъ вышедшей въ 60-хъ г.г. книги: «*Руководство къ преподаванію по Родному Слову*» (въ 1906 г. вышло 23 изданіе).

Важнѣйшимъ условіемъ грамотности, съ точки зрѣнія Ушинскаго, является знаніе грамматики. Усилившаяся безграмотность нашихъ гимназій, говоритъ Ушинскій, вызвала множество объясненій, тогда какъ раціональное объясненіе было только одно: прежде учили грамматикѣ лучше, потому что была хоть какая нибудь грамматика, въ непогрѣшимость которой вѣрилъ самъ преподаватель, — теперь стали учить хуже, потому что старая грамматика разрушена, а новая еще не создана (ч. II, стр. 4—5). Однако, грамматическая правильность рѣчи изустной и письменной, по Ушинскому, есть не только знаніе, но и привычка, или, лучше сказать, очень сложная и обширная система мелочныхъ навыковъ выражать свои мысли правильно въ рѣчи и на письмѣ. Для грамотности мало того, чтобы человѣкъ зналъ грамматическія правила (а ихъ множество), но необходимо, чтобы онъ привыкъ мгновенно выполнять ихъ. Привычки же, и въ особенности такія мелочныя и сложныя, пріобрѣтаются успѣшно и укореняются глубоко только въ самой ранней молодости... Если мы не выучили мальчика до 12 или 13 лѣтъ, то, по мнѣнію Ушинскаго, можемъ быть увѣрены, что грамматическія ошибки будутъ повторяться у него очень и очень долго, можетъ быть даже и во всю его жизнь, и будутъ повторяться тѣмъ дальше и упорнѣе, чѣмъ дѣятельнѣе духовная природа этого человѣка. Если молодой человѣкъ въ 15 и 16 лѣтъ, выражая свои мысли или чувства, думаетъ о грамматической правильности своихъ выраженій и воздерживается отъ ошибокъ, барбаризмовъ или провинціализмовъ, къ которымъ привыкъ,—если онъ, читая книгу, присматривается къ ятямъ, ерикамъ и запятымъ, — если, излагая свои мысли письменно, думаетъ объ этихъ ятяхъ и ерикахъ, то можно сказать съ убѣжденіемъ, что въ этомъ юношѣ духовная жизнь очень мало возбуждена, что въ немъ не зародилось никакихъ

серьезныхъ увлекающихъ его интересовъ и что, говоря по-просту, онъ тупъ и мало обѣщаетъ въ будущемъ. Вотъ почему въ то же самое время, какъ иной тупоумнѣйшій писарь пишетъ безукоризненно правильно, Гете и Пушкинъ дѣлаютъ орѳографическія ошибки всю свою жизнь.

Такимъ образомъ, орѳографическая грамотность, съ точки зрѣнія Ушинскаго, есть привычка или навыкъ мгновенно на письмѣ выполнять грамматическія правила, которыя, если бы и могли быть усвоены навыкомъ, то для этого понадобилось бы много времени и труда для дѣтей, а потому, естественно, для усвоенія правильнаго письма дѣтьми, съ точки зрѣнія Ушинскаго, нужна практика, но практика, руководимая грамматикою. Кромѣ того, считая, что интересы правописанія учитель обязанъ имѣть въ виду съ первыхъ шаговъ обученія грамотѣ, Ушинскій говоритъ: если наставникъ пріучилъ дитя вѣрно разлагать слова на слоги и слоги на звуки и, наоборотъ, складывать слова изъ звуковъ, то этимъ самымъ онъ положилъ уже прочное основаніе правописанію, ибо огромное большинство словъ въ языкѣ пишется такъ, какъ выговаривается. Отступленія отъ этого бываютъ только или ради производства или ради употребленія, которое не всегда согласуется и съ производствомъ; но и тѣхъ и другихъ отступленій, какъ ни много ихъ кажется для того, кто ихъ изучаетъ, все же гораздо менѣе, чѣмъ словъ, пишущихся согласно произношенію. Слѣдовательно, хорошій, ясный выговоръ словъ, такой, чтобы каждый изъ звуковъ, составляющій слово, былъ слышенъ, и чуткое ухо въ различеніи этихъ звуковъ— вотъ главныя основанія правописанія.

Письменныя упражненія, по Ушинскому, должны преслѣдовать двѣ цѣли: во-первыхъ, правильное по правописанію и красивое по чистописанію письменное изложеніе своихъ или чужихъ мыслей, и, во-вторыхъ, самую толковость изложенія, т.-е. чтобы изложеніе передавало то, что слѣдовало передать, и было при этомъ послѣдовательно, связно, ясно и просто. Первая цѣль, думаетъ Ушинскій, можетъ быть достигаема безъ второй, и дѣйствительно достигается отдѣльно,когда дитя выражаетъ на письмѣ чужія слова: переписываетъ съ книги, пишетъ подъ диктовку. Вторая же цѣль, говоритъ Ушинскій, не должна быть никогда достигаема отдѣльно, и всякое толковое изложеніе на письмѣ своихъ мыслей или, по крайней мѣрѣ, своихъ выраженій должно быть въ то же время безукоризненнымъ по правописанію и возможно чистымъ и красивымъ по чистописанію.

Одни изъ педагоговъ, говоритъ Ушинскій, совѣтуютъ отдѣльное достиженіе этихъ цѣлей, другіе предпочитаютъ совмѣстное; мы же думаемъ, что если дитя съ самаго начала совмѣстнаго обученія чтенію и письму по звуковой методѣ ведется правильно, то весьма часто можно соединять упражненія въ письменномъ выраженіи своихъ мыслей съ упражненіями въ правописаніи; но если развитіе ученика и его умѣнье читать, а иногда просто возрастъ, далеко опередили правописаніе, то тогда лучше упражнять въ правописаніи отдѣльно, не отвлекая вниманія учащагося никакими посторонними правописанію соображеніями. Для учениковъ очень отсталыхъ слѣдуетъ, думаетъ Ушинскій, письменное выраженіе своихъ мыслей вовсе отложить на нѣкоторое время и органичиваться однимъ изустнымъ до тѣхъ поръ, пока правописаніе ученика, на которое въ то же время слѣдуетъ налечь, сдѣлаетъ возможнымъ передачу и собственныхъ мыслей ученика на письмѣ; а это станетъ возможнымъ, когда ученикъ уже перестанетъ бояться сдѣлать ошибку въ каждомъ словѣ и будетъ дѣлать вообще такъ мало ошибокъ, что дастъ учителю возможность исправлять эти ошибки и объяснять причины этихъ поправокъ. Учителя, односторонне увлекающіеся однимъ умственнымъ развитіемъ дѣтей и пренебрегающіе многочисленными орѳографическими ошибками ихъ, въ виду толковости изложенія, бываютъ часто причиною непоправимой потомъ ошибочности въ письмѣ, которая можетъ впослѣдствіи отозваться для ученика тѣмъ, что онъ не кончитъ курса гимназіи, или не попадетъ въ университетъ, да и вообще прослыветъ за безграмотнаго (ч. II, стр. 100 и сл.).

Система письменныхъ упражненій у Ушинскаго намѣчается слѣдующая:

для перваго года ученія:

1. а) хорошій, ясный выговоръ слова, чтобы каждый изъ звуковъ, составляющихъ слово, былъ слышенъ, и чуткое ухо въ различеніи этихъ звуковъ;

б) чистота тетрадей;

2. переписка отдѣльныхъ словъ изъ первой ч. «Родн. Сл.» съ размѣщеніемъ по разрядамъ словъ, смѣшанныхъ изъ разныхъ разрядовъ, *чтобы голова не оставалась безъ работы*;

3. подборъ словъ, преимущественно изъ тѣхъ, которыя уже извѣстны, напр.: названія четвероногихъ животныхъ, видѣнныхъ ребенкомъ во дворѣ и т. п.;

4. списываніе съ правильнаго въ орѳографич. отношеніи текста; однако, рекомендуя списываніе, какъ средство изученія орѳографіи, Ушинскій въ то же время совѣтуетъ не давать слишкомъ большихъ размѣровъ этому упражненію; для такого изученія орѳографіи нужно много переписывать, а переписка, говоритъ Ушинскій, не только не даетъ головѣ развивающей работы, но, напротивъ, мѣшаетъ ей работать гораздо болѣе, чѣмъ рубка дровъ, ходьба или какая бы то ни было другая, чисто физическая дѣятельность, отчего отличные писаря, съ самаго дѣтства занимающіеся этой работой, отличаются замѣчательнымъ тупоуміемъ;

для третьяго года ученія:

1. главное содержаніе читаемой статьи конспектируется по вопросамъ, которые записываются на доскѣ; на эти вопросы дѣти даютъ сначала устные, потомъ письменные отвѣты;

2. сравненіе предмета съ нѣсколькими другими предметами;

3. описаніе предмета, извлекаемое изъ сравненія;

4. переписка изъ книги пословицъ, самыхъ коротенькихъ анекдотовъ и разсказцевъ, хорошо предварительно понятыхъ;

для второго года ученія:

1. письменное изложеніе дѣловой статейки, прочитанной въ классѣ; по прочтеніи вопросами учителя устанавливается содержаніе ея, вопросы записываются учителемъ на доскѣ, и ученики пишутъ на нихъ отвѣты, изъ которыхъ такимъ образомъ возстанавливается содержаніе статейки;

2. сравненія—преимущественно сравненія животныхъ, при чемъ сначала должно быть замѣчено сходство, а потомъ различіе между сравниваемыми предметами; когда всѣ сходства и различія исчерпаны и приведены въ логическую систему, тогда слѣдуетъ приступить къ письменной передачѣ всего сказаннаго. Первую письменную передачу долженъ сдѣлать самъ учитель, приглашая учениковъ помогать ему. Этотъ образчикъ, сдѣланный учителемъ съ участіемъ учениковъ, долженъ быть переписанъ учениками въ чистыя тетради и служить имъ образцомъ для дальнѣйшихъ упражненій въ томъ же родѣ; постепенный успѣхъ въ этомъ упражненіи обозначается тѣмъ, что дѣти, пріискивая сходство и различіе, все менѣе и менѣе нуждаются въ вопросахъ и указаніяхъ учителя;

3. письмо на память заученныхъ наизусть стихотвореній и прозаическихъ статеекъ;

4. письменное изложеніе разсказовъ; порядокъ работы: учитель разсказываетъ коротко и сжато о какомъ-либо происшествіи, ученикъ устно повторяетъ разсказъ, затѣмъ составляются вопросы, записываются на доскѣ, и дѣти пишутъ отвѣты;

5. составленіе писемъ, какъ форма, представляющая смѣшеніе описанія и разсказа; учитель читаетъ и пишетъ на доскѣ два три образчика не очень длинныхъ писемъ; ихъ дѣти переписываютъ въ свои тетради, какъ образчики; потомъ имъ дается содержаніе—какое-либо дѣйствительное происшествіе въ окрестностяхъ; письмо по вопросамъ изустно составляется всѣмъ классомъ, потомъ одинъ изъ учениковъ пишетъ его на классной доскѣ, оно исправляется всѣмъ классомъ, и затѣмъ учениками переписывается въ тетради; послѣ ряда такихъ упражненій ученикамъ можно дать тему для самостоятельнаго письма;

6. диктовка; порядокъ работы: сначала статья вслухъ прочитывается учителемъ, вопросами выспрашивается ея содержаніе, раздѣляется на части, часто на предложенія, замѣчаются слова, въ которыхъ, какъ можетъ ожидать учитель, большинство класса сдѣлаетъ ошибку, затѣмъ начинается диктовка; одинъ изъ слабѣйшихъ учениковъ пишетъ на доскѣ, а другіе въ своихъ тетрадяхъ; классную доску лучше повернуть такъ, чтобы другіе ученики не видѣли написаннаго на ней; диктовать должно медленно, ясно, но цѣлыми предложеніями, а не отдѣльными словами, чтобы дѣти привыкли удерживать въ умѣ цѣлыя мысли, а не ловили звуковъ, при чемъ на первыхъ порахъ рекомендуется заставлять одного изъ лучшихъ учениковъ повторять сказанное учителемъ предложеніе и потомъ записывать каждое слово, въ то же время произносить его вслухъ; иногда это можетъ дѣлать и цѣлый классъ; когда диктантъ оконченъ, классная доска повертывается, и ученики сами исправляютъ ошибки своего слабѣйшаго товарища и слѣдятъ по своимъ тетрадямъ, внося и въ нихъ соотвѣтственныя поправки; затѣмъ дома исправленная диктовка переписывается еще разъ; такой диктантъ, по Ушинскому, долженъ отнимать не болѣе 15 мин. и быть устраиваемымъ черезъ урокъ;

7. Ушинскій признаетъ относительную полезность и такъ называемой какографіи, т. е. исправленія нарочно съ ошибками напечатаннаго текста, допуская этотъ видъ письменныхъ упражненій только въ цѣляхъ повѣрки и закрѣпленія орѳографическихъ знаній, уже пріобрѣтенныхъ учениками, но ни въ какомъ случаѣ не въ качествѣ способа пріобрѣтенія новыхъ познаній;

употребляемая не своевременно и часто, какографія, полагаетъ Ушинскій, можетъ принести вредъ, ибо неправильно написанное слово затверживается въ памяти зрѣнія, и потомъ, припоминая это слово съ ошибками, ученикъ уже не знаетъ, правильно ли оно написано или нѣтъ, и пишетъ, какъ оно затвердилось у него въ памяти зрѣнія, т.-е. неправильно.

Недостатокъ теоріи обученія правописанію, созданной Ушинскимъ, заключается въ томъ, что, установивъ въ качествѣ основного принципа положеніе, что правописаніе не только знаніе, но и привычка, т.-е. умѣнье писать правильно чисто механическимъ путемъ, авторъ вмѣстѣ съ тѣмъ не указалъ пріемовъ, какъ можно выработать такую привычку, многое изъ указаннаго же встрѣчаетъ возраженіе противъ своей цѣлесообразности, въ родѣ, напр., письма заученнаго на память, или исправленія учениками ошибокъ въ тетрадяхъ товарищей, или обученія орѳографіи помощью такъ называемой какографіи. Надо оберегать учащихся, говоритъ авторъ «*Методики правописанія*» Вл. И. Фармаковскій,—отъ всякихъ случаевъ видѣть неправильно написанное слово и въ особенности отъ возможности написать слово ошибочно; потому что, если созерцаніе и воспроизведеніе правильно написанныхъ образцовъ обезпечиваетъ возникновеніе привычки правильнаго письма, то и наоборотъ: созерцаніе и воспроизведеніе ошибочныхъ формъ неминуемо ведетъ къ укорененію привычки къ безграмотному письму. Въ общемъ, Ушинскій въ этомъ вопросѣ является у насъ, собственно говоря, представителемъ того же грамматическаго направленія, которое господствовало и въ дореформенной школѣ, но ему, конечно, принадлежитъ талантливѣйшая обработка цѣльной, законченной системы обученія правописанію и указаніе цѣлаго ряда новыхъ способовъ обученія.

Преемники Ушинскаго, однако, усвоивъ себѣ его грамматическую систему обученія правописанію, довели ее до крайностей, придавъ вмѣстѣ съ тѣмъ диктовкѣ характеръ исключительной панацеи всѣхъ золъ нашей безграмотности. Такъ, напр., ближайшій продолжатель Ушинскаго, баронъ Н. А. Корфъ (*«Первоначальное правописаніе»*, СПБ, 1882)—«изобрѣлъ свой способъ обученія правописанію учениковъ народныхъ училищъ за двѣ учебныя зимы, при двухъ часахъ въ недѣлю, при помощи сорока диктовокъ и 120 орѳографическихъ письменныхъ работъ». (Фармаковскій). Но и баронъ Н. А. Корфъ стоитъ на точкѣ зрѣнія, что правописаніе получаетъ практическое значеніе только съ того времени, когда пишущій получилъ возможность писать

правильно безъ участія *сознанія* въ правильной постановкѣ буквъ, т.-е. когда *знаніе* перейдетъ въ *навыкъ* и, на основаніи такъ называемой *первой* памяти, можетъ сосредоточиться въ *рукѣ* настолько, что рука будетъ писать правильно безъ участія *головного мозга*. Высшаго своего развитія грамматическая система обученія орѳографіи достигла у Д. И. Тихомирова и Пуцыковича. Сознательное правописаніе, говоритъ Тихомировъ, обусловливается знаніемъ грамматическихъ формъ: ни диктовка, ни списываніе не даютъ этого знанія; диктовка только повѣряетъ прежде пріобрѣтенныя знанія, или же учитъ правильному письму путемъ впечатлѣній на слухъ и исправленія ошибокъ; списываніе даетъ случайныя, отрывочныя, ничѣмъ не осмысленныя впечатлѣнія на глазъ; только грамматическія письменныя упражненія даютъ знаніе формъ, образуютъ такимъ образомъ сознательное письмо, даютъ привычки правильнаго письма. Грамматическія упражненія, по мысли Тихомирова, должны быть центромъ занятій, начиная съ перваго года обученія грамотѣ, для того, чтобы къ концу третьяго года всѣ грамматическія свѣдѣнія уже были сведены въ систему (*«Опытъ плана и конспекта элементарныхъ занятій по родному языку»*. М. 1889).

Что касается Пуцыковича (*«Уроки русскаго правописанія»*), то онъ идетъ еще дальше Тихомирова въ томъ-же грамматическомъ направленіи. Навыкъ въ правописаніи дѣйствительно необходимъ, говоритъ онъ, но навыкъ разумный, идущій слѣдомъ за знаніемъ, изъ него вытекающій и на немъ основывающійся. Между тѣмъ, знаніе это можно почерпнуть только изъ грамматики. Поэтому изученіе грамматики родного языка и для начальныхъ училищъ крайне необходимо; только изученіе это здѣсь не должно быть догматическимъ, какое дѣйствительно немыслимо въ народныхъ училищахъ. Но что проходить изъ грамматики въ народныхъ училищахъ и какъ проходить? Грамматика въ народныхъ училищахъ должна быть пройдена вся. Все, подходящее подъ болѣе или менѣе общіе грамматическіе законы, должно быть не только хорошо усвоено учениками, но должно обратиться въ ихъ навыкъ. Рекомендуемый имъ методъ обученія правописанію Пуцыковичъ называетъ *изыскательнымъ* (эвристическимъ). Сущность его сводится къ тому, что учитель произноситъ громко и протяжно рядъ звукосочетаній, при чемъ ученики указываютъ, сколько звуковъ они слышатъ въ произносимомъ звукосочетаніи и какіе, а затѣмъ установленные ими звуки они пишутъ на доскѣ. Кромѣ того, ученики должны запоминать

отдѣльныя орѳографическія правила, сопровождаемыя практическими упражненіями. Совершенно правъ Вл. И. Фармаковскій, замѣчая, что никакой эвристистики въ способѣ Пуцыковича нѣтъ и слѣда, а есть тотъ же догматическій методъ, который господствовалъ въ дореформенное время.

Идеи, проводившіяся на практикѣ Тихомировымъ и Пуцыковичемъ, нашли свое теоретическое обоснованіе въ «*Запискахъ по методикѣ русскаго языка*» Солонины и въ «*Методикѣ начальнаго обученія отечественному языку*» Ельницкаго.

Теоретическая разработка вопроса объ орѳографіи у Солонины разработана вполнѣ удовлетворительно. Наряду съ грамматикой онъ выдвигаетъ, какъ факторъ, способствующій выработкѣ правильной устной и письменной рѣчи, *привычку* говорить и писать правильно, откуда вытекаетъ необходимость частаго упражненія ученика въ правильномъ устномъ и письменномъ изложеніи мыслей. Авторъ методики совершенно вѣрно указываетъ большую роль, которую играютъ въ чтеніи и письмѣ зрѣніе, слухъ, привычныя движенія кисти руки и пальцевъ и движенія органа голоса. Постоянное упражненіе всѣхъ этихъ органовъ, по мысли автора методики, развиваетъ тѣ полезные навыки, которые вмѣстѣ составляютъ привычку читать, говорить и писать правильно. На первомъ планѣ, говоритъ онъ, мы должны поставить навыкъ зрѣнія, какъ наиболѣе важный для выработки правильнаго чтенія и письма. Навыкъ зрѣнія состоитъ въ томъ, что глазъ нашъ, часто встрѣчая одно и то же слово, невольно замѣчаетъ буквенный составъ или фигуру этого слова. Отсюда авторъ приходитъ къ заключенію о необходимости частаго упражненія въ чтеніи и списываніи съ правильнаго текста и къ безусловному, весьма важному требованію, чтобы учащіеся постоянно видѣли передъ собою правильный текстъ; частое же повтореніе неправильнаго письма можетъ сдѣлаться такою же привычкою, какъ и правильное. Что касается навыка слуха, то онъ поможетъ ученику привыкнуть писать правильно по крайней мѣрѣ тѣ слова, которыя пишутся такъ, какъ произносятся. Затѣмъ въ тѣснѣйшей связи съ навыкомъ зрѣнія и слуха стоитъ навыкъ руки. Что навыкъ рукъ дѣйствительно существуетъ, говоритъ Солонина, въ этомъ не можетъ быть никакого сомнѣнія. Вы пишете, напримѣръ, письмо кому-нибудь изъ знакомыхъ; строчка за строчкой вылетаютъ изъ-подъ пера, дѣло идетъ легко и безотлагательно... Какъ вдругъ неожиданное препятствіе: вамъ почему то показалось, что вы такое то слово написали неправильно.

Вы обращаете на него вниманіе, пристально всматриваетесь въ него и впадаете въ сомнѣніе, правильно ли оно написано или нѣтъ. Орѳографическое правило, подъ которое можно было бы подвести это слово, какъ нарочно улетучилось изъ вашей памяти, да очень можетъ быть, что такого правила и вовсе не существуетъ въ грамматикѣ (вѣдь есть же немало такихъ словъ, которыя пишутся просто въ силу установившагося обычая или же совершенно произвольно!). Что дѣлать въ такомъ случаѣ? Справляться въ книгѣ?—не у кого, да и некогда. И вотъ вы прибѣгаете къ послѣднему средству, которое, какъ свидѣтельствуетъ опытъ, оказывается и довольно вѣрнымъ: вы предоставляете рѣшеніе спорнаго вопроса вашей рукѣ... Будьте увѣрены, что если она *привыкла* писать его правильно,—она напишетъ его безошибочно и теперь. Принимая во вниманіе все вышеуказанное, слѣдуетъ всячески стараться предупреждать ошибки учениковъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ принять мѣры къ тому, чтобы рука научилась писать правильно чисто механически.

Наряду, однако, съ такимъ обстоятельнымъ теоретическимъ обоснованіемъ принциповъ орѳографіи, у того же автора мы находимъ глубокое убѣжденіе въ цѣлесообразности диктовокъ, письма заученнаго на память и т. п., т.-е. ряда такихъ практическихъ указаній, въ цѣлесообразности которыхъ можно весьма сомнѣваться, если исходить изъ тѣхъ принциповъ, которые намѣчены самимъ же авторомъ «*Запискѣ по методикѣ*».

Что касается Ельницкаго, автора «*Методики начальнаго обученія отечественному языку*», то онъ всецѣло стоитъ на грамматической точкѣ зрѣнія, диктовку считаетъ важнѣйшимъ видомъ работы, ведущей къ орѳографической грамотности; кромѣ того, онъ же рекомендуетъ нѣсколько видовъ письменныхъ работъ, которые уже совершенно расходятся съ нормальными принципами орѳографіи.

7. Антиграмматическое направленіе въ вопросѣ о методахъ обученія орѳографіи.

Представителями оппозиціоннаго теченія этому грамматическому направленію въ области обученія орѳографіи могутъ быть названы: Бунаковъ, авторъ книги «*Родной языкъ, какъ предметъ обученія въ начальной школѣ съ трехгодичнымъ курсомъ*»,

и г. Соломоновскій, авторъ статьи: «*О постановкѣ русскаго языка въ средней школѣ*» — Пед. Сборникъ, 1894, май, и нѣк. др.

Правильное письмо, въ орѳографическомъ смыслѣ, говоритъ Бунаковъ, болѣе зависитъ отъ навыковъ, нежели отъ твердаго знанія правилъ. Это каждый можетъ провѣрить на своемъ письмѣ: мы пишемъ безошибочно «добраго», вопреки произношенію, не потому, чтобы каждый разъ принимали во вниманіе историческое происхожденіе этого окончанія и основанное на немъ грамматическое правило, а потому, что привыкли такъ писать,—сама рука, помимо сознанія, пишетъ правильно. Идеальное совершенство правописанія именно въ томъ и состоитъ, чтобы рука сама писала тѣ буквы, тѣ знаки, которые нужно въ каждомъ данномъ случаѣ, безъ справокъ съ грамматикой. Бунаковъ совершенно правильно и глубоко смотритъ на задачи грамматики, которыя заключаются не въ обученіи правильной рѣчи или правильному письму, а въ томъ, чтобы осмыслить для учащагося употребленіе языка, а вмѣстѣ съ тѣмъ внести свѣтъ сознанія и въ жизнь, ибо языкъ есть отраженіе жизни. Въ лицѣ Бунакова система диктантовъ встрѣтила сильнаго и убѣжденнаго противника. Школа, по мысли Бунакова, должна стремиться къ тому, чтобы ученики писали правильно, пользуясь письмомъ для выраженія того, что они сами думаютъ, какъ орудіемъ самостоятельной умственной дѣятельности, а между тѣмъ, практика показываетъ, что иногда ученики, безошибочно пишущіе подъ диктовку, оказываются весьма безграмотными въ собственныхъ сочиненіяхъ и письмахъ; слѣдовательно, цѣль, имѣвшаяся въ виду диктовками, не достигнута. Оно и понятно, говоритъ Бунаковъ: ученикъ, которому диктуютъ, сосредоточиваетъ все свое вниманіе на правописаніи, а при другой работѣ его вниманіе обращено совсѣмъ въ другую сторону, на мысли, на изложеніе ихъ, правописаніе вовсе упускается изъ виду. Поэтому диктовка имѣетъ значеніе только въ ряду другихъ письменныхъ работъ, въ которыхъ цѣли грамотности точно также не упускаются изъ виду; она пріучаетъ дѣтей схватывать чужую рѣчь, такъ сказать, на лету и переводить ее съ возможною скоростью на бумагу, что, конечно, весьма полезно въ жизни. Но вмѣстѣ съ тѣмъ, по мысли Бунакова, диктантъ не можетъ быть показателемъ твердости орѳографическихъ навыковъ ученика, испытаніе же посредствомъ диктанта наводитъ на ложную мысль, будто «правописаніе составляетъ единственную цѣль всѣхъ письменныхъ школьныхъ

занятій, а не употребленіе языка, какъ орудія и средства для выраженія собственныхъ мыслей пишущаго».

Второй изъ названныхъ нами выше представителей оппозиціи, г. Соломоновскій категорически заявляетъ, что знаніе грамматики препятствуетъ грамотному письму. Авторъ пришелъ къ этому выводу не случайно, а на основаніи весьма тщательныхъ наблюденій, группируя въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ сряду ученическія ошибки по ихъ происхожденію; оказалось, что 99% всѣхъ ошибокъ происходитъ отъ знанія грамматики, и только 1% отъ незнанія ея. Если бы ученикамъ, говоритъ авторъ статьи, не сообщалось никакихъ правилъ правописанія, то каждый изъ нихъ дѣлалъ бы всегда одну ошибку на томъ пространствѣ, гдѣ теперь дѣлаетъ 99, и, слѣдовательно, писалъ бы въ 99 разъ грамотнѣе нынѣшняго. Возьмемъ любое правило орѳографіи, напримѣръ: въ дательномъ и предложномъ существительныхъ пиши въ концѣ *ѣ*, если слышится *е*. Возможно: 1) что ученикъ собьется въ распознаніи падежей и приметъ за дат. и предл. какой нибудь другой; 2) что ученикъ спутаетъ части рѣчи, забывая, что правило касается только существительныхъ, примѣнитъ его къ прилагательнымъ, напр., въ синѣмъ, синѣму и т. п.; 3) что ученикъ забудетъ или упуститъ изъ виду условіе, «если слышится *е*», и напишетъ: въ *церквѣ, къ матерѣ* и т. п.; 4) что ученикъ въ смущеніи забудетъ на минуту все правило, и въ головѣ его промелькнетъ только условіе: «если слышится въ концѣ *е*, пиши *ѣ*», и онъ пишетъ: *крайнѣ, ужѣ, тишѣ* и т. п.; 5) что ученикъ упуститъ изъ виду ограниченіе «на концѣ» и напишетъ *ѣ* въ дат. и предложн. въ серединѣ слова, напр., *невѣжѣству, о матѣри* и т. п.; 6) что ученикъ примѣнитъ правило совсѣмъ навыворотъ и въ дат. и въ предл. п. напишетъ на концѣ *е* вм. *ѣ*, при чемъ эта ошибка можетъ осложняться всѣми вышеуказанными пятью недоразумѣніями и породитъ соразмѣрное количество новаго рода ошибокъ и т. д., и т. д.

Если ученикамъ извѣстно нѣсколько правилъ, то возможно смѣшеніе одного съ другимъ, замѣна одного другимъ и т. п.

Наконецъ, каждое правило, предписывая что нибудь, въ то же время что нибудь и запрещаетъ. Запрещеніе есть столь же дѣйствительный стимулъ, какъ приказаніе: и то и другое одинаково привлекаютъ вниманіе ученика къ данному явленію. Отсюда возникаетъ новый рядъ недоумѣній: ученикъ за давностью времени можетъ забыть, что это запрещено, и только помнить,

что объ этомъ была уже рѣчь, почему можетъ принять запрещеніе за приказаніе и т. п.

8. «Примирительная» точка зрѣнія.

Таковы взгляды по интересующему насъ вопросу представителей оппозиціи. Но методологія орѳографіи знаетъ и «примирительную» точку зрѣнія; ея представителями считаютъ Баранова (*«Руководящія замѣтки для учащихъ къ преподаванію родного языка по «Нашему родному»*), Зимницкаго (*«Способы и пріемы обученія правописанію» М. 1898*) и Вахтерова (*«Замѣтки о преподаваніи русскаго языка на первой ступени обученія»*. Русск. Шк., 1899 №№ 5—6).

Барановъ, напр., глубоко убѣжденъ, что знаніями грамматики вовсе не обусловливается правописаніе, однако, для выработки правильнаго письма, говоритъ онъ, необходимы, какъ навыкъ, такъ и знаніе грамматическихъ правилъ; одни же навыки безъ правилъ грамматики или грамматическія правила безъ предварительныхъ упражненій и укрѣпленій навыковъ для этого недостаточны. Вмѣстѣ съ тѣмъ Барановъ убѣжденъ и въ томъ, что диктантъ далеко не имѣетъ того значенія, которое ему приписываютъ, хотя авторъ, тѣмъ не менѣе, рекомендуетъ его въ среднемъ и младшемъ отдѣленіяхъ при всякомъ удобномъ случаѣ, чѣмъ чаще—тѣмъ лучше; что же касается до старшаго отдѣленія, то, по мысли Баранова, здѣсь болѣе умѣстны другія упражненія, пріучающія вмѣстѣ съ правописаніемъ къ толковому изложенію мыслей.

Такимъ образомъ, пытаясь примирить двѣ крайнихъ точки зрѣнія, Барановъ, какъ всегда бываетъ въ подобныхъ случаяхъ, страдаетъ отсутствіемъ какой-либо опредѣленности въ своихъ взглядахъ на методы практическаго разрѣшенія вопроса объ обученіи орѳографіи.

Такою же неопредѣленностью страдаютъ и воззрѣнія другого «примирителя», г. Зимницкаго. Онъ различаетъ два способа обученія дѣтей правописанію: чисто—практическій и практически-теоретическій. При чисто—практическомъ способѣ обученія дѣтей правописанію, говоритъ Зимницкій, учитель не сообщаетъ имъ никакихъ правилъ правописанія, а лишь объясняетъ, чаще всего устно, а иногда и на классной доскѣ, какъ должны быть написаны тѣ слова, которыя приходится имъ

писать при той или другой письменной работѣ. Чѣмъ чаще и больше упражняются въ такомъ чисто—практическомъ способѣ обученія ихъ правописанію, тѣмъ скорѣе и вѣрнѣе пріобрѣтаютъ твердые навыки въ этомъ искусствѣ. Этотъ чисто—практическій способъ обученія правописанію Зимницкій считаетъ настолько необходимымъ въ школѣ, что безъ него ему не представляется никакой возможности вести дѣло обученія дѣтей правописанію хоть сколько нибудь успѣшно, и, тѣмъ не менѣе, этотъ способъ, по мысли Зимницкаго, долженъ составлять не болѣе, какъ предварительную, начальную ступень въ этомъ искусствѣ, дальнѣйшее же обученіе дѣтей искусству правописанія должно быть производимо на основаніи грамматическихъ правилъ, сообщаемыхъ имъ въ строго-послѣдовательномъ порядкѣ, что и составляетъ такъ называемый практически-теоретическій способъ обученія правописанію, который поможетъ дѣтямъ развить въ себѣ нужный быстрый, доходящій до безсознательности, навыкъ правильному письму.

Этому же методисту принадлежитъ измышленіе—*совмѣстнаго способа обученія правописанію*, представляющаго собою соединеніе диктовки и списыванія въ одинъ цѣльный, органическій способъ, при которомъ успѣхи дѣтей въ правописаніи, по мысли изобрѣтателя способа, неизбѣжно должны быть гораздо лучше, нежели когда они учатся посредствомъ одной диктовки или одного списыванія, потому что въ этомъ случаѣ они, т.-е. дѣти, будутъ не только свободны отъ недостатковъ, присущихъ какъ диктовкѣ, такъ и списыванію, отдѣльно взятыхъ, но, сверхъ того, будутъ находиться подъ вліяніемъ всѣхъ достоинствъ, принадлежащихъ обоимъ этимъ способамъ.

Авторъ «*Методики правописанія*» Фармаковскій отозвался о способѣ Зимницкаго въ томъ смыслѣ, что онъ не заключаетъ въ себѣ ничего новаго, такъ какъ каждый начальный учитель пользуется при обученіи правописанію и диктовкой, и списываніемъ; къ тому же представляетъ собою не какое либо органическое, а чисто механическое соединеніе этихъ двухъ упражненій; наконецъ, не соотвѣтствуетъ воззрѣніямъ самого автора, такъ какъ, отдавая въ теоріи преимущество списыванію, на практикѣ онъ уравниваетъ его въ правахъ съ диктовкою и даже иногда даетъ диктовкѣ преобладаніе.

Третій изъ названныхъ нами «примирителей», г. Вахтеровъ, совершенно вѣрно представляя себѣ процессъ грамотнаго письма, какъ сумму, слагаемую изъ данныхъ слуховой памяти,

памяти голоса или рта, памяти зрительной и, наконецъ, памяти нервномускульныхъ движеній или моторной памяти, полагаетъ, что грамотное письмо, представляя собою въ концѣ концовъ безсознательную привычку, своимъ исходнымъ пунктомъ имѣетъ, однако, работу сознанія; если же въ основѣ этой механической или автоматической работы лежитъ всегда сознаніе, то ясно, что для правописанія однихъ навыковъ недостаточно, нужны еще и правила правописанія, т. е. грамматика.

Опытъ, произведенный Вахтеровымъ для изслѣдованія вопроса о раціональности различныхъ орѳографическихъ упражненій, привелъ его къ заключенію, что списываніе наиболѣе обезпечиваетъ отъ ошибокъ въ письмѣ; предупредительный диктантъ и чтеніе равноцѣнны и обезпечиваютъ наполовину меньше, чѣмъ списываніе, а диктантъ безъ предупрежденія ошибокъ увеличиваетъ опасность ошибокъ болѣе, чѣмъ въ два раза, сравнительно со списываніемъ; наилучшимъ же пріемомъ, оставляющимъ далеко позади себя всѣ остальные изслѣдованные пріемы обученія орѳографіи, оказался тотъ, гдѣ соединены въ одно цѣлое: разложеніе словъ на звуки, чтеніе и однократное списываніе.

Считая списываніе цѣлесообразнѣйшимъ видомъ письменныхъ упражненій въ орѳографическихъ цѣляхъ, Вахтеровъ въ предупрежденіе того, чтобы списываніе не сдѣлалось механическимъ, въ каковомъ случаѣ оно утрачиваетъ какое либо значеніе, предложилъ очень хорошій способъ: въ своемъ «*Русскомъ букварѣ*» онъ даетъ ученику два ряда словъ, разставленныхъ вразбросъ, и ученикъ, выписывая слова изъ перваго ряда, долженъ подыскать наиболѣе подходящее къ нему слово изъ второго отдѣла, гдѣ слова тоже напечатаны вразбросъ. Кромѣ того, для цѣлей списыванія Вахтеровъ примѣняетъ письменный шрифтъ. (Ср. методъ Ушинскаго).

9. Взгляды представителей русской науки на вопросъ объ орѳографіи и методахъ ея усвоенія.

Прежде чѣмъ подвести итогъ всему, что было сказано нами по вопросу о методахъ веденія орѳографическихъ занятій въ школѣ, посмотримъ сначала, что говоритъ намъ по тому же вопросу наука и ея представители.

Спеціально интересующему насъ вопросу посвящена брошюра прив.-доцента Московскаго Унив. Д. И. Ушакова: *Рус-*

ское правописаніе. Очеркъ его происхожденія, отношенія его къ языку и вопроса о его реформѣ. М. 1911.

Установивъ общія психологическія основы процесса чтенія и письма (см. выше), авторъ переходитъ къ вопросу о методахъ обученія письму. Вполнѣ грамотнымъ письмомъ авторъ называетъ письмо вполнѣ автоматическое, когда рука сама пишетъ, а случайная ошибка сейчасъ же замѣчается глазомъ. Поэтому при оцѣнкѣ разныхъ способовъ обученія разумными слѣдуетъ признать только тѣ, которые помогаютъ пріобрѣтенію навыковъ руки и глаза, а не мѣшаютъ. Для того, чтобы научиться правильно писать, нужно правильно писать, какъ для того, чтобы научиться ходить, надо ходить, чтобы научиться играть на роялѣ, надо играть на роялѣ и т. п. Отсюда, первымъ основнымъ положеніемъ въ дѣлѣ обученія орѳографіи является слѣдующее: необходимо возможно больше упражненій въ п р а в и л ь н о м ъ письмѣ; такими упражненіями служитъ списываніе на первыхъ порахъ съ текста, напечатаннаго рукописными буквами. Затѣмъ, такъ какъ у грамотнаго значеніе словъ сразу вызываетъ мускульныя воспоминанія движеній руки, и рука сразу пишетъ буква за буквой, то при обученіи правописанію необходимо выбирать такіе способы, которые вели бы именно къ утвержденію связи между значеніями словъ и движеніями руки, а для этого нужно, чтобы при списываніи учащійся отдавалъ себѣ отчетъ въ смыслѣ того, что списываетъ; въ-третьихъ, по достиженіи извѣстной степени грамотности путемъ списыванія необходимо возможно шире поставить «произвольное писаніе» (письма, дневникъ, «сочиненія»), при чемъ не слѣдуетъ заставлять исправлять написанное, такъ какъ исправленіе ошибокъ учениками идетъ во вредъ усвоенію правильнаго письма, такъ какъ даетъ поводъ видѣть неправильное начертаніе. Преподаватель, конечно, долженъ просматривать написанное, съ тѣмъ, чтобы знать, въ какую сторону направить упражненія въ правильномъ письмѣ; въ-четвертыхъ, учащіеся должны имѣть орѳографическіе справочники.

Авторъ разсматриваемой книги стоитъ вмѣстѣ съ тѣмъ на точкѣ зрѣнія, что диктовка идетъ въ разрѣзъ съ указанными принципами, ничѣмъ не утверждая связи между значеніями словъ и ихъ правильными написаніями; что заучиваніе правилъ не достигаетъ цѣли, потому что правило предполагаетъ сознательное примѣненіе, что не сходится съ механическимъ характеромъ грамотнаго письма; сказанное имѣетъ отношеніе также и къ заучиванію наизусть перечней словъ, напр., съ буквою *ъ*,

такъ какъ оно предполагаетъ сознательную справку въ этомъ перечнѣ не только при словѣ съ буквой *ѣ*, но и при каждомъ словѣ съ буквою *е*; что же касается исправленія неправильныхъ написаній, нарочно для этого напечатанныхъ въ пособіи, то авторъ полагаетъ, что нельзя было бы придумать лучшаго средства для утвержденія безграмотности; равнымъ образомъ, и угадываніе буквъ или выборъ изъ двухъ напечатанныхъ одна подъ другой (что кто то назвалъ «орѳографической провокаціей») идетъ въ разрѣзъ съ принципами утвержденія правописанія, которое должно заключаться, такъ сказать, въ глазу и рукѣ.

Общее заключеніе автора такое: если теперь трудно дается въ школѣ правописаніе, то не только потому, что оно само трудно, но также и потому, что нѣкоторые способы обученія ему этому способствуютъ; можно сказать, что если правописаніе все-таки усваивается такъ или иначе, то не *благодаря* этимъ способамъ, а *несмотря* на нихъ. Въ школѣ немало письменныхъ упражненій, но много ли изъ нихъ такихъ, которыя не преслѣдовали бы именно орѳографической цѣли? Бѣдствіе школы, говоритъ проф. Томсонъ, въ томъ, что учатъ не навыку писать, а разными окольными путями добиваются того, чтобы буквы были на своихъ мѣстахъ. Смѣло можно сказать, что если мы будемъ учить только правописанію, при какомъ угодно облегченномъ правописаніи, то никогда ему не будемъ выучивать, по крайней мѣрѣ, прочно; и, наоборотъ, широко поставивъ письмо въ школѣ съ цѣлью упражненія въ выраженіи мыслей и привязавъ къ этому обильному письму обученіе правописанію, какъ побочную цѣль, мы будемъ выучивать и правописанію. Пусть не кажется это парадоксомъ: вспомнимъ, что писаря правильно пишутъ иногда исключительно только благодаря практикѣ. Дѣло школы—ея программъ и преподавателей—поставить на разумныхъ началахъ практику письма.—

Г. *Ушаковъ*, какъ мы видѣли, ссылается, между прочимъ, на проф. *Томсона*, и не только ссылается, но въ общемъ въ вопросѣ о методахъ обученія орѳографіи стоитъ на его точкѣ зрѣнія.

Профессору Томсону принадлежитъ, дѣйствительно, наиболѣе обстоятельная разработка интересующаго насъ вопроса. Имъ были написаны три брошюры на эту тему, при чемъ наиболѣе интересною является первая, изданная въ 1904 г. въ Одессѣ подъ заглавіемъ: *Къ теоріи правописанія и методологіи преподаванія его въ связи съ проектированнымъ упрощеніемъ русскаго правописанія.* (Вторая его же брошюра: *Реформа въ ущербъ грамот-*

ности и правописанію. О. 1903; третья: *Необходима реформа не правописанія, а преподаванія правописанія.* О. 1905). Кромѣ того, тому же вопросу о письмѣ и методологіи преподаванія правописанія проф. Томсонъ посвятилъ XIII-ую гл. своего труда: «*Общее языковѣдѣніе*». Одесса, 1906.

Сущность взглядовъ проф. *Томсона* сводится къ слѣдующему:

Большое значеніе для правописанія, помимо взаимодѣйствія акустическихъ, оптическихъ и графическихъ воспоминаній, имѣютъ тѣсно ассоціированныя съ ними значенія словъ и предложеній, и многіе правильные въ орѳографическомъ отношеніи зрительные образы у насъ всплываютъ въ тѣсной связи со значеніемъ слова и въ зависимости отъ него.

Звуковая сторона языка тѣсно слита съ значеніями словъ и предложеній.

Цѣль письма—передача значеній словъ и предложеній, т.-е. нашихъ мыслей, а если мы вынуждены передавать непосредственно только звуковую сторону словъ, то это потому, что наше письмо такъ устроено.

Сообразно съ этимъ, какъ въ нашей звуковой рѣчи нѣтъ отдѣльныхъ звуковъ, а лишь звуковые ряды, такъ и въ движеніяхъ руки при писаніи мы все болѣе, по мѣрѣ пріобрѣтенія навыка, такъ сказать, эмансипируемся отъ изображенія отдѣльныхъ буквъ, переходимъ къ все болѣе непосредственному изображенію цѣлаго слова посредствомъ непрерывнаго ряда движеній руки, или однимъ сложнымъ начертаніемъ; а такъ какъ при этомъ, при нормальныхъ условіяхъ, самой существенной частью слова является именно его значеніе, то и письмо приближается все болѣе къ непосредственному изображенію этого значенія, къ идеографіи.

Въ нашихъ зрительныхъ и рукодвигательныхъ воспоминаніяхъ главными наименьшими единицами письма являются морфологическія части, а писаніе по буквамъ и комплексамъ буквъ является лишь при плохомъ рукодвигательномъ запоминаніи письма, при малограмотности и нѣкоторыхъ другихъ условіяхъ.

Письмо, въ которомъ основныя и формальныя принадлежности словъ (морфологическія части: приставка, основа, суффиксъ, окончаніе падежное, глагольное и т. п.), ассоціирующіяся между собою въ душахъ говорящихъ по сходству въ значеніяхъ и большему или меньшему сходству въ звукахъ, обозначаются и въ письмѣ одинаковыми (тожественными) начертаніями, проф. Томсонъ называетъ морфологическимъ.

Правописаніе наше не исключительно звуковое, а именно морфологическое, и въ этомъ заключается огромное его преимущество съ точки зрѣнія практическихъ цѣлей письма.

Такъ какъ значеніе слова возбуждается одновременно съ зрительнымъ воспріятіемъ его, а изъ значеній словъ составляется все сужденіе, то, естественно, что чѣмъ точнѣе зрительный образъ каждаго воспринятаго слова опредѣляетъ то представленіе со всѣми его признаками, которое имъ въ данномъ случаѣ обозначается, а также логическія отношенія его къ другимъ представленіямъ даннаго сужденія (если они обозначаются формой слова), тѣмъ легче и быстрѣе (безъ колебанія) составляется у читателя все сужденіе, тѣмъ менѣе поводовъ къ ошибочному пониманію, тѣмъ быстрѣе, съ меньшимъ количествомъ остановокъ, напр. на строку, можетъ происходить чтеніе.

Въ этомъ отношеніи русскія міръ—миръ, вѣтреный—вѣтряный, нѣкогда—некогда, мѣла—мела, рожь—рожъ, ложь—ложъ, лѣчу—лечу, въ перемѣшку—въ перемежку и др. оказываютъ очень существенную службу, хотя это и не замѣтно съ перваго взгляда... Но гораздо важнѣе въ русскомъ правописаніи дифференціаціи формальныя, какъ: въ полѣ—въ поле, ее—ея, синѣе—синее и пр.

Въ этомъ отношеніи и конечныя *ъ, ь* являются не только твердымъ и мягкимъ знаками, а знаками морфологическихъ принадлежностей словъ. Въ рожь, ножъ—они знаки значенія Им. и Вин. падежей; въ то же время каждый изъ нихъ является указателемъ извѣстной категоріи склоненія.

Если стоять на точкѣ зрѣнія, что наилучшее письмо то, которое наиболѣе удобно въ практическомъ отношеніи, то придется признать, что именно историческое и морфологическое письмо, а ни въ какомъ случаѣ не фонетическое, являются практически наиболѣе пріемлемыми.

Письмо есть средство сообщенія мыслей; грамотное письмо—есть автоматическое воспроизведеніе цѣлыхъ словъ или частей словъ, не нуждающееся вовсе въ звуковомъ анализѣ.

Въ силу этого, историческое правописаніе наиболѣе соотвѣтствуетъ требованіямъ общенароднаго правописанія. Чѣмъ болѣе различныхъ говоровъ пользуются общимъ письмомъ, чѣмъ больше различія между ними въ звуковомъ отношеніи, тѣмъ обыкновенно настоятельнѣе потребность, чтобы общее письмо (правописаніе) было историческое, отражающее звуки той эпохи, когда эти говоры не отличались существенно другъ отъ друга

составляли одинъ общій говоръ. Такъ какъ письменный языкъ является средствомъ сообщенія между людьми разныхъ говоровъ и даже языковъ, которые своимъ произношеніемъ не могутъ вліять другъ на друга, то фонетическая точность отступаетъ на задній планъ, а главнымъ требованіемъ является постоянство, самостоятельная окаменѣлость письменнаго языка, неизмѣнно одинаковыя начертанія для каждаго слова.

Если, какъ мы видѣли, при полной грамотности писанный языкъ связывается болѣе или менѣе непосредственно съ мышленіемъ (насколько наше мышленіе и писаніе могутъ обходиться безъ представленій звукового языка), то самое первое требованіе къ писанному языку—единообразіе: чтобы мы сами писали всегда одинаково, и чтобы въ письмѣ и печатныхъ произведеніяхъ, которыя мы читаемъ, неизмѣнно мы встрѣчали одинаковое правописаніе. Это очевидно возможно только при умышленномъ устраненіи всякихъ колебаній въ настоящемъ, и при неизмѣняемости во времени, т.-е. сохраненіи возможнаго постоянства (традиціоннаго правописанія).

Только при этихъ условіяхъ можно стать и оставаться вполнѣ грамотнымъ, т.-е. пріобрѣсти навыкъ писать и читать не видя отдѣльныхъ буквъ.

Чѣмъ больше повторныхъ однообразныхъ ощущеній, тѣмъ скорѣе и прочнѣе запоминаются они. А сходныя, но не тождественныя впечатлѣнія уничтожаютъ другъ друга въ несходныхъ частяхъ. Поэтому однообразіе существенно облегчаетъ усвоеніе правописанія.

Наибольшее однообразіе возможно при морфологическомъ письмѣ, особенно въ русскомъ языкѣ, т. к. при фонетическомъ письмѣ (напр. палатно—палотна, здѣлать—сходить и пр.) одна и та же морфологическая принадлежность распадается на нѣсколько начертаній: слѣдовательно, нужно запомнить по крайней мѣрѣ вдвое больше начертаній, препятствующихъ другъ другу при запоминаніи.

Вѣдь при фонетическомъ письмѣ нужны точно такъ же какъ руководительныя, такъ и зрительныя воспоминанія, иначе писаніе по произношенію будетъ собственно письмомъ какъ попало, т. е. письмомъ малограмотнаго; и чтеніе по буквамъ будетъ чтеніемъ малограмотнаго.

Слѣдовательно, наиболѣе удобнымъ какъ для усвоенія, такъ и для пользованія полнограмотнаго будетъ морфологическое письмо.

Теоретически, говоритъ проф. Томсонъ, я различалъ писаніе фонетическое, когда передаются въ письмѣ звуки и звуковые комплексы, и морфологическое, когда передаются посредственно значенія словъ съ ихъ морфологическими принадлежностями. Но полное разграниченіе этихъ двухъ способовъ писанія бываетъ на практикѣ только при исключительныхъ условіяхъ. Поэтому могло бы казаться, что это различіе не имѣетъ значенія на практикѣ. На самомъ дѣлѣ различіе между фонетическимъ и морфологическимъ писаніемъ и для практическаго правописанія и для методологіи обученія правописанію существенно важно, особенно для русскаго правописанія (и нѣкоторыхъ другихъ).

Въ самомъ дѣлѣ, что насъ заставитъ написать р а въ р а́ с а и р о въ р о с а, м ѣ въ м ѣ л а, м ѣ н а и м е въ м е л а́, м е л ь; а м и въ р ы б а м и и ы м и въ д о б р ы м и и пр.? Какъ только у насъ отсутствуетъ значеніе слова, мы не имѣемъ никакихъ данныхъ, чтобы различать въ письмѣ эти написанія. Писать по звукамъ и слогамъ очевидно нельзя, когда правописаніе морфологическое. Начертаніе м ѣ л ъ, р о с — и пр. настолько тѣсно связано (у меня, говоритъ Т.) съ представленіемъ этого вещества, что если бы это начертаніе замѣнилось въ правописаніи посредствомъ мелъ, рас-, то (для меня) и самый м ѣ л ъ при чтеніи и письмѣ (а можетъ быть отчасти и въ другихъ случаяхъ) являлся бы не тѣмъ прежнимъ мѣломъ, а какимъ-то ненастоящимъ, съ сѣрымъ (не бѣлымъ) цвѣтомъ, которымъ настоящимъ образомъ на доскѣ и писать-то нельзя, и пр. Полагаю, что въ большей или меньшей степени это раздѣляется и другими, хотя не въ одинаковомъ видѣ.

Грамотному совершенно безразлично, соотвѣтствуютъ ли эти буквы звукамъ слова м ѣ л ъ, т. к. начертаніе въ свою очередь ассоціировано съ представленіемъ этого вещества, а слово — въ свою. Если бы не было первой ассоціаціи, то и не могли бы грамотно писать слова мѣлъ, такъ какъ въ *самихъ звукахъ* нѣтъ никакихъ различій, при помощи которыхъ мы могли бы отличать м ѣ л а отъ м е л а, м и р ъ отъ м і р ъ и т. д.

Но при фонетическомъ правописаніи мы все равно, при полной грамотности, пишемъ не отдѣльными буквами, а цѣлыми словами и морфологическими принадлежностями словъ. При этомъ дѣло затрудняется однако тѣмъ, что то, что въ значеніяхъ представляетъ одно, въ письмѣ представлено по разному. Вмѣсто одного начертанія городъ—нужно запомнить, т.-е. съ представленіемъ города нужно ассоціировать, въ зрительныхъ и руко-

водительныхъ воспоминаніяхъ, нѣсколько начертаній (горът, гърад-и пр.).

Въ виду этого требованіе, чтобы каждый звукъ изображался одной буквой (и наоборотъ), имѣетъ существенное значеніе лишь при фонетическомъ правописаніи, да и тамъ преимущественно для малограмотныхъ, пишущихъ отдѣльными буквами. Для русскаго правописанія это не только не аксіома, но при значительномъ преобладаніи морфологическаго (этимологическаго) начала, это требованіе постоянно должно нарушаться.

Въ связи съ предыдущимъ находится еще другое требованіе, чтобы слова и морфологическія принадлежности словъ, сходныя въ звуковомъ отношеніи, но различныя по значеніямъ, различались и въ письмѣ. Двойныя и тройныя начертанія для одного звука и комплекса звуковъ, унаслѣдованныя исторически и сохраняющіяся въ письмѣ всѣхъ культурныхъ народовъ, правописаніе которыхъ имѣетъ исторію, находятъ себѣ нерѣдко оправданіе, какъ средство для дифференціаціи. Съ этой цѣлью вводятся даже новыя подобныя различія въ письмо. Ср. Грозный—грозный, міръ—миръ, сведеніе—свѣдѣніе, мела—мѣла и пр.

Къ практическимъ требованіямъ относится еще, чтобы правописаніе представляло возможно большія удобства тѣмъ, которые не могли усвоить себѣ выговоръ образованнаго общества.

Въ этомъ отношеніи историческое правописаніе имѣетъ существенное преимущество передъ фонетическимъ. Благодаря тому, что русское правописаніе въ значительной степени сохраняетъ звуковое состояніе не только обще-великорусскаго, но и общерусскаго языка, оно доступно не только говорящимъ на говорѣ великорусскаго языка, но въ значительной степени удобно и для говорящихъ на бѣлорусскомъ и малорусскомъ говорѣ; во всякомъ случаѣ, въ такой степени, въ какой никогда не могло бы быть какое-либо фонетическое правописаніе.

Такъ какъ вполнѣ грамотный пишетъ обыкновенно морфологическими частями словъ, то единственно приспособленнымъ для этого является именно морфологическое правописаніе, насколько фонетическія и морфологическія условія языка допускаютъ такое письмо. Между тѣмъ какъ фонетическое письмо допускаетъ, смотря по точности его, безконечно много начертаній, *морфологическое письмо сводитъ ихъ къ ограниченному числу постоянно повторяющихся осмысленныхъ единицъ начертаній.* Поэтому морфологическое письмо, представляющее несомнѣнныя

преимущества для вполнѣ грамотнаго, въ то же время усваивается легче и быстрѣе, чѣмъ фонетическое, если оно построено раціонально и не осложнено ненужными историческими данными.

Неудобство представляетъ морфологическое письмо лишь тому, кто навсегда остается въ состояніи полуграмотности. Кто пишетъ какъ попало, тотъ, конечно, рѣже попадаетъ въ тонъ морфологическаго, чѣмъ фонетическаго письма.

Не нужно обманываться тѣмъ, что при фонетическомъ правописаніи ученикъ напишетъ диктантъ съ меньшимъ числомъ ошибокъ. Случайно вѣрно написанное слово не есть еще признакъ грамотности. Слово, написанное сегодня вѣрно, напишется завтра съ ошибками. Грамотность нужно измѣрять не такими внѣшними односторонними признаками. Грамотно пишетъ лишь тотъ, кто пишетъ автоматически, апперцепируя зрительно, и то не всегда, отдѣльныя слова лишь послѣ написанія каждаго.

Увлеченіе фонетическимъ письмомъ объясняется именно одностороннимъ вниманіемъ къ удобствамъ его при начальномъ обученіи грамотѣ. Но эти удобства постепенно исчезаютъ и обращаются въ неудобства по мѣрѣ того, какъ пишущій становится грамотнымъ, т.-е. начинаетъ писать по зрительнымъ и руководительнымъ графическимъ воспоминаніямъ. А удобства морфологическаго письма, которыя, положимъ, гораздо труднѣе прослѣдить, упускаются изъ виду.

Пишетъ ли малограмотный съ большимъ числомъ ошибокъ при морфологическомъ письмѣ, или съ меньшимъ—при фонетическомъ, это въ сущности безразлично. Его письмо будетъ и въ томъ случаѣ малограмотнымъ, если онъ, напр., можетъ назвать наизусть по порядку всѣ буквы каждаго слова и при вниманіи написать ихъ безошибочно, и если въ то же время рука не привыкла къ автоматическому писанію, и глазъ не замѣчаетъ ошибки въ написанномъ.

Морфологическое письмо единственное подходящее для нынѣшняго культурнаго народа еще въ томъ отношеніи, что языкъ измѣняется, а орѳографію вслѣдъ за нимъ измѣнять нельзя; слѣдовательно, всякое фонетическое письмо съ теченіемъ времени перестаетъ быть фонетическимъ; и для морфологическаго письма фонетическія измѣненія до извѣстной степени безразличны.

Морфологическое письмо облегчаетъ существенно и грамотное чтеніе. Грамотный читаетъ не такъ, чтобы отдѣльныя буквы

вызывали соотвѣтствующіе звуки, а такъ, что общія фигуры начертаній словъ и морфологическихъ принадлежностей вызываютъ непосредственно ассоціированныя съ ними понятія. Поэтому важно, чтобы однимъ и тѣмъ же понятіямъ соотвѣтствовали одни и тѣ же начертанія, т.-е. одинаковыя фигуры морфологическихъ чистей. Лишь при этихъ условіяхъ зрительныя ощущенія ассимилируются легко съ репродуктивными представленіями ихъ и не представляютъ отталкивающихъ элементовъ. Слово состоитъ большею частью изъ мѣняющихся въ своемъ составѣ морфологическихъ частей; лишь немногія слова, главнымъ образомъ нарѣчія и предлоги, являются тожественными съ морфологическими частями, т.-е. единицами чтенія и письма.

Въ виду этого наше морфологическое правописаніе представляетъ большія удобства и облегченія и для рукодвигательныхъ воспоминаній. Если мы много разъ писали городъ, городского, загородный и пр., то, понятно, рядъ движеній, посредствомъ которыхъ мы пишемъ город, обособляется въ отдѣльную единицу движеній въ нашихъ моторныхъ воспоминаніяхъ, т. какъ послѣ *д* (въ город) пишется то *ъ*, то *а*, то *с* и пр. Ощущеніе этого ряда движеній ассоціируется съ понятіемъ города настолько, что одно можетъ вызвать другое: представленіе о городѣ при участіи воли вызываетъ рефлексомъ этотъ рядъ движеній, и, наоборотъ, ощущеніе этого ряда движеній можетъ, впрочемъ, при рѣдкихъ условіяхъ, вызвать зрительное и акустическое представленіе слова городъ, слѣдовательно и значеніе его.

Но послѣ написанія буквы *д* эта единица движеній кончается, и рука снова направляется (при большей или меньшей помощи звуковыхъ представленій) соотвѣтствующими признаками значеній на новый рядъ движеній: ск и ого, омъ и пр.

Понятно, что если вмѣсто этого одного ряда город въ нашемъ правописаніи былъ бы: горът, гърад (á), гъръд— (авой) или даже гърд — (авой), то въ насъ должны были бы сохраняться и воспоминанія всѣхъ этихъ движеній, и не только движеній, но и зрительныхъ образовъ.

Отсюда видно, *какое упрощеніе представляетъ морфологическое письмо сравнительно съ фонетическимъ, и о переходѣ къ фонетическому письму и рѣчи быть не можетъ, ни въ настоящемъ ни въ будущемъ.*

Отсюда видно также, что и конечныя *ъ*, *ь* не совсѣмъ лишнія, а имѣютъ въ письмѣ, напр., въ дубъ, рукъ и пр. такое

же значеніе, какъ *а* въ дуба, рука. Взглянувъ на дубъ, рукъ, мы сразу понимаемъ, не представляя себѣ этихъ словъ въ звукахъ, въ какомъ отношеніи они находятся къ другимъ членамъ предложенія. Знаки твердости и мягкости они только для фонетическаго письма. Для морфологическаго они признаки грамматическихъ категорій. Правда, противъ этого можно возразить, что если мы не писали бы вообще конечнаго *ъ*, то въ дуб, рук отсутствіе всякаго окончанія служило бы такъ же признакомъ падежа. Съ точки зрѣнія логики это такъ; но съ психологической точки зрѣнія не совсѣмъ безразлично, обозначается ли падежъ особеннымъ знакомъ, или отсутствіемъ всякаго знака (при присутствіи знаковъ въ другихъ падежахъ, находящихся съ нимъ въ корреляціи), тѣмъ болѣе, что въ словахъ, ассоціированныхъ съ предыдущими по формальнымъ признакамъ падежей, какъ путь, барышень, эти падежи обозначались бы отдѣльной буквой *ь* (при сохраненіи въ письмѣ конечнаго *ь*).

И буква *ѣ* обрисовываетъ ярче или дифференцируетъ морфологическія части, какъ въ вѣсть, лѣвый, полѣвѣе, а въ другихъ случаяхъ совершенно необходима: свѣдѣніе—сведеніе, въ полѣ—въ поле, синѣе—синее.

Въ этомъ же различіи находятъ себѣ нѣкоторое оправданіе ее—ея, и пожалуй: добрые—добрыя.

Но различіе—ого отъ аго ничѣмъ не оправдывается.

Нѣкоторыя изъ соображеній проф. Томсона по поводу буквъ, устраняемыхъ проектами упрощенія правописанія:

Противъ исключенія буквъ *ѳ, ѵ* не протестуетъ; что касается буквъ *і, и*, то въ связи съ ними стоитъ дифференціація въ письмѣ между однозвучащими словами, которою вполнѣ пренебрегать нельзя. Буква *ѣ* никого не затрудняетъ при писаніи... Устраненіе *ѣ* разстроило бы фонетическую систему письма, въ которой твердость или мягкость тѣхъ согласныхъ, которыя являются въ этомъ двоякомъ видѣ, опредѣляется послѣдующимъ гласнымъ: путь — путъ. Устраненіе *ѣ* нарушаетъ морфологическую систему въ письмѣ. Если пишемъ конь—коня, то нужно и рабъ—раба, мечъ—меча, ножъ и пр.

Проектированное устраненіе *ь* въ инфинитивѣ передъ—ся, напр. гнатся, печалится, разрываетъ связь съ гнать, печалить. Въ печалится и пр. совпадаетъ инфинитивъ съ 3 л. ед. ч.

Поэтому же необходимъ и *ь* послѣ шипящихъ. Если писать кость—кости, то нужно и рожь и рѣчь, ночь и пр. вмѣсто

проектированныхъ рожь, рѣчь, ночь, рядомъ съ костъ. Точно также обособляется въ письмѣ рѣжь отъ другихъ повелительныхъ: свѣсь, кинь и пр. Для морфологическаго письма, особенно при чтеніи, эти соотвѣтствія далеко не безразличны.

ѣ и *ь* служатъ и для дифференціаціи словъ въ письмѣ (ложь—ложъ).

Слѣдовательно, при усвоеніи правописанія (и морфологіи) конечные *ѣ* и *ь* представляютъ скорѣе удобство, упрощая систему склоненія и спряженія...

Буква *ѣ*, говоритъ проф. Томсонъ, несомнѣнно составляетъ камень преткновенія при усвоеніи правописанія, особенно при нынѣшней системѣ формальныхъ требованій и диктантовъ. Что тутъ виновата не одна буква *ѣ*, объ этомъ могутъ свидѣтельствовать многія лица изъ старшихъ, которыя усвоили себѣ правописаніе буквы *ѣ* совершенно незамѣтно, да и вообще не знали о тѣхъ трудностяхъ, какія можетъ при извѣстныхъ искусственныхъ условіяхъ представлять изученіе орѳографіи.

Какъ бы то ни было, на букву *ѣ* тратится въ настоящее время много труда и времени въ школѣ. Но изгнаніе ея не такъ то легко. Она играетъ довольно существенную роль въ дифференціаціи морфологическихъ частей; мела—мѣла, есть—ѣсть, сведеніе—свѣдѣніе, вести—вѣсти, лечу—лѣчу, въ перемежку—перемѣшку, въ море, поле—морѣ, полѣ; свѣжее, синее, свѣжѣе—синѣе и пр. Что бы ни говорили приверженцы фонетическаго письма, эта дифференціація оказываетъ несомнѣнныя услуги при быстромъ чтеніи.

Кромѣ того, нужно подумать и о будущемъ. Въ настоящее время въ русскомъ литературномъ языкѣ существуетъ открытое и закрытое *е*. Можетъ быть современемъ нужно будетъ воспользоваться буквой *ѣ* для обозначенія открытаго *е*, буквой *е*—для закрытаго (ср. французскія è, ê—é). При постепенномъ ослабленіи неударенныхъ гласныхъ, конечныя могутъ настолько совпасть, что согласныя утратятъ различіе между твердостью и мягкостью, а различіе въ предшествующемъ *е* можетъ сохраниться. Если бы *с* въ весь отвердѣло, то различіе отъ вѣсъ заключалось бы только въ *е*. Тогда буква ѣ безусловно необходима. А новыя буквы не вводятся въ письмо.

Единственное серьезное возраженіе противъ буквы *ѣ*—затрудненія при изученіи орѳографіи. Но и они вызваны въ значительной степени искусственно...

О введеніи особой буквы іота (j) можно говорить только

при радикальной передѣлкѣ русскаго правописанія, которой предполагать нельзя. При замѣнѣ *я*, *ю* посредствомъ ja, jy—j обозначалъ бы одинаково и неслоговое *i* и звонкій спирантъ j. Послѣдній въ случаяхъ, какъ судья; тотъ или другой въ началѣ слова и слога, напр. въ явный, елка, юлить, добрая, доброю, ее. Но какъ въ такомъ случаѣ писать дядя? Если djadja, dьadьa или diadia, то чѣмъ же эти сочетанія лучше чѣмъ *я*, *ю*?

Унаслѣдованныя изъ старославянскаго письма начертанія *я*, *ю* и введенное затѣмъ *ѣ* (е) представляютъ такое остроумное средство для практическаго правописанія, какого нарочно и не придумаешь. Вмѣсто того, чтобы обозначать у полутора десятка согласныхъ отдѣльнымъ знакомъ или буквой ихъ мягкость, твердость и мягкость согласныхъ обозначается тѣмъ, что для трехъ только гласныхъ употребляются двоякія начертанія, да для конечнаго согласнаго буквы *ъ* и *ь*.

Буквы *я*, *ю*, *ѣ* (е) представляютъ преимущество русскаго правописанія, вполнѣ соотвѣтствующее звуковымъ особенностямъ русскаго языка, которымъ, по мнѣнію проф. Томсона, нужно дорожить.

Проф. Томсонъ полагаетъ, что грамотность орѳографическая зависитъ главнымъ образомъ отъ умственной дисциплины пишущихъ, слѣдовательно — отъ общаго умственно-воспитательнаго уровня даннаго учебн. заведенія; что одни диктанты, безъ другихъ письм. работъ, не могутъ считаться мѣриломъ грамотности, что пріучать писать подъ диктовку нѣтъ надобности, потому что диктовка есть искусственное писаніе, рѣдко требуемое въ практической жизни; что безошибочное писаніе диктантовъ никоимъ образомъ не можетъ быть преслѣдуемо какъ непосредственная цѣль при обученіи грамотѣ въ школѣ; что усиленными занятіями одной диктовкой можно и изъ грамотнаго превратиться въ неграмотнаго...

Изученіе грамматики, по мнѣнію проф. Томсона, въ сущности только вспомогательное средство при практическомъ изученіи языка. Упражненія надъ нею служатъ также необходимымъ въ школѣ средствомъ для умственнаго развитія, средствомъ, котораго нельзя замѣнить другими, напр. математикой. Но тѣмъ не менѣе эти побочныя цѣли постепенно заслонили собою главную: изученіе языка замѣнилось упражненіями надъ языкомъ, и языкъ остался въ сторонѣ. Поэтому справедливо общественное мнѣніе полагаетъ, что эти упражненія можно продѣлывать и съ мень-

шими жертвами труда и времени, напр. надъ роднымъ или новыми языками.

Не въ правильномъ употребленіи буквы *ѣ*, не въ правильномъ переносѣ и пр. состоитъ грамотность. Это лишь побочные признаки степени грамотности. Поэтому можно вполнѣ присоединиться къ ходатайству, предполагавшемуся въ московскомъ педагогическомъ обществѣ, о пониженіи требованій по правописанію. Это пониженіе могло бы относиться прежде всего къ внѣшнему совершенству диктанта въ начальной школѣ. Такое пониженіе не было бы пониженіемъ требованій по грамотности вообще, такъ какъ самая сущность грамотности, ея внутренняя сторона, мало измѣнится отъ того, будетъ ли производиться нѣсколько больше или меньше диктовокъ. Лучше, если диктовки въ народной школѣ были бы доведены до минимума и замѣнились бы осмысленнымъ списываніемъ, изложеніемъ прочитаннаго и самостоятельнымъ изложеніемъ, при помощи общедоступнаго справочнаго указателя по правописанію и самой краткой элементарной грамматики. Народная школа не должна ставить себѣ цѣлью подготовлять учащихся къ тому, чтобы они въ тѣхъ словахъ, которыя имъ можетъ быть придется впослѣдствіи писать, не писали бы *е* вмѣсто *ѣ*, *ф* вмѣсто *ѳ* и пр.

Она должна дать самое большее десятка два страницъ элементарной грамматики, самыя общія объясненія явленій правописанія, и обставить дѣло такъ, чтобы то, что учащіеся пишутъ въ школѣ, писалось правильно, и чтобы по выходѣ изъ училища у нихъ осталось въ рукахъ пособіе, заключающее въ себѣ и нужную грамматику и словарчикъ для правописанія, въ которомъ они умѣли бы справляться, когда впослѣдствіи понадобится имъ писать правильно и другія слова, не встрѣчавшіяся въ школѣ.

Опытъ безспорно доказалъ, что вынесенныя изъ народной школы свѣдѣнія по правописанію большею частью забываются. Оно иначе и быть не можетъ, когда правописаніе изучается по правиламъ, и когда нѣтъ надобности и возможности заниматься писаніемъ впослѣдствіи.

Значитъ, и школа не должна преслѣдовать цѣли, которыя завѣдомо недостижимы, а должна дать по правописанію только то, что она въ состояніи дать при существующихъ условіяхъ, но жертвуя другими интересами обучающихся.

Заучиваніе наизусть перечней словъ, содержащихъ букву *ѣ*, нарѣчій съ буквами *е*, *ь* и пр., какъ пріемъ, проф. Томсонъ счи-

таетъ педагогической оргіей и относится къ нему совершенно отрицательно. Если въ диктовкѣ или даже въ произвольномъ писаніи, говоритъ проф. Томсонъ, нужно написать: п р о ц ѣ д и л ъ, то у грамотнаго послѣ написанія буквы *ц* сама рука переходитъ къ начертанію *ѣ* (а не *е*); то же *ѣ* онъ видитъ и въ своемъ зрительномъ представленіи этого слова. Ясно, что для усвоенія такого писанія онъ долженъ давать соотвѣтствующія ощущенія глазамъ и рукѣ. А вмѣсто этого дается совершенно другое, не имѣющее ничего общаго съ письмомъ—перечни словъ. Не угодно ли полуграмотному ученику въ такомъ случаѣ повторить про себя весь перечень первообразныхъ словъ съ буквою *ѣ* для того, чтобы въ стодесятомъ или стодвадцатомъ найти данное слово. Но вѣдь то же нужно продѣлывать и при каждомъ словѣ, содержащемъ букву *е*, чтобы убѣдиться, что этого слова въ перечнѣ нѣтъ.

Отрицательно относится проф. Томсонъ и къ «правиламъ» правописанія.

Допустимо сознательное изученіе только такихъ правилъ и сообщеній, говоритъ проф. Томсонъ, которыя опредѣляютъ кратко и ясно явленія, встрѣчающіяся во многихъ случаяхъ. Сознательное знаніе такихъ правилъ способствуетъ болѣе быстрому и увѣренному усвоенію правописанія.

Но и тогда нужно имѣть въ виду, что эти правила въ концѣ концовъ предназначены не для сознательнаго примѣненія (это можетъ быть лишь для умственно-развивательныхъ цѣлей и въ руководство въ сомнительныхъ случаяхъ для полуграмотнаго), а для дѣйствія въ безсознательномъ.

Они облегчаютъ и ускоряютъ лишь тѣ обобщенія, которыя наша душа сдѣлала бы и безъ нихъ (но болѣе медленно), безъ нашего вѣдома, слѣдовательно, являются только на помощь послѣднимъ.

Поэтому практическій расчетъ требуетъ, чтобы изучалось сознательно только такое правило, которое охватываетъ большое число частныхъ случаевъ. Иначе не окупается трудъ, затрачиваемый на сознательное усвоеніе правила, которое въ безсознательномъ все равно пріобрѣтается своимъ путемъ.

Учащимся нужно непремѣнно знать таблицу склоненія и спряженія (прежде всего, конечно, для самого языка, а затѣмъ и для письма, чтобы знать, напр., гдѣ написать *ѣ*, *е* или *и* въ флективныхъ окончаніяхъ).

Полезно знать правило относительно употребленія *і — и, и* послѣ *ш, ж* и пр.

Не рѣшаю, стоитъ ли сознательно вникать въ различіе между б е з—и в о з, и з—и пр. относительно писанія *з* или *с* въ сложеніяхъ передъ глухимъ согласнымъ.

Совсѣмъ не нужно знать сознательно, въ какихъ именно нарѣчіяхъ является буква *е* или *ѣ* (в о в с е, в е з дѣ), равно какихъ либо перечней словъ съ буквою *ѣ* и т. д.

Въ послѣднихъ случаяхъ правописаніе усваивается гораздо лучше совершенно безсознательно, въ каждомъ словѣ въ отдѣльности. Правила только сбиваютъ съ толку (не говоря уже о безцѣльной тратѣ труда).

Поэтому нужно, конечно, въ каждомъ конкретномъ случаѣ взвѣшивать, какія явленія подводить подъ правило, и какія предоставить безсознательной дѣятельности души.

Я думаю, напр., говоритъ проф. Томсонъ, что полезно обратить вниманіе на различіе между м і р ъ и м и р ъ, и безполезно сопоставлять и указывать на различіе между м ѣ л а и м е л а, с к о р ѣ й и к р а й н е й и пр. Послѣдніе факты пріобрѣтаются изъ грамматики, каждый по себѣ независимо отъ другого, и безъ безсмысленной диктовки къ смѣшенію ихъ дается поводъ лишь въ крайне исключительныхъ случаяхъ (при невнимательномъ, безсмысленномъ писаніи).

Отрицательно относится проф. Томсонъ и къ правиламъ правописанія.

Исправленіе ученикомъ неправильно напечатаннаго текста, какъ методическій пріемъ, осуждается проф. Томсономъ на томъ основаніи, что всякое ощущеніе оставляетъ свой слѣдъ въ памяти, и пока ученикъ смотритъ на неправильное начертаніе и обдумываетъ, какую букву ему поставить, вѣрно или невѣрно написано данное слово, извѣстное начертаніе закрѣпляется въ его зрительной памяти, и оно всплываетъ впослѣдствіи, когда явится необходимость написать данное слово.

Наиболѣе цѣлесообразнымъ пріемомъ обученія орѳографіи проф. Томсонъ считаетъ — исключительно правильное писаніе всѣхъ, даже вполнѣ неизвѣстныхъ словъ, что возможно только при с п и с ы в а н і и.

Исправленіе ошибокъ проф. Томсонъ считаетъ дѣломъ безполезнымъ, и пишущему совершенно не нужно перечитывать написаннаго. Преподающему остается только слѣдить за тѣмъ, чтобы въ письмѣ не повторялись какія либо погрѣшности, кото-

рыя могутъ войти въ привычку и противъ которыхъ требуется вмѣшательство для сознательнаго устраненія. Случайная ошибка исчезнетъ сама собою.

Если такому списыванію, смотря по обстоятельствамъ, придавать все больше характеръ произвольнаго писанія, допуская, напр., все больше отступленій отъ текста, конечно, не въ правописаніи, то оно приближается все болѣе къ возможному совершенству, недостигаемому другими пріемами.

Во всякомъ случаѣ, когда пишущій можетъ уже писать довольно правильно, съ немногими ошибками (хотя можетъ и не знать написаній многихъ отдѣльныхъ словъ, въ томъ числѣ хотя бы трети словъ съ буквой *ѣ* въ корнѣ), и слѣдовательно можетъ уже перейти къ произвольному писанію и отказаться отъ всѣхъ упражненій, служащихъ непосредственно только для правописанія,—до этого времени главнымъ средствомъ для пріобрѣтенія грамотности должно быть списываніе со смысломъ.

Нужно однако замѣтить, говоритъ проф. Томсонъ, что при этомъ не слѣдуетъ писать *каллиграфически*. Стараніе выводить каждую букву отвлекаетъ вниманіе отъ интенсивнаго запоминанія начертаній, заглушаетъ значенія и разрозниваетъ отдѣльныя движенія, что не цѣлесообразно для послѣдовательной ассоціаціи по смежности въ воспоминаніяхъ этихъ движеній. Списывать нужно сравнительно быстро, особенно при извѣстной степени грамотности.

Самымъ совершеннымъ способомъ закрѣпленія въ памяти пріобрѣтеннаго навыка въ правописаніи проф. Томсонъ считаетъ *произвольное писаніе*, потому что при этомъ не только упрочивается писаніе уже извѣстныхъ словъ, но пріобрѣтается умѣнье писать грамотно и всѣ тѣ слова, которыя состоятъ изъ извѣстныхъ уже пишущему морфологическихъ частей.

Этотъ пріемъ съ точки зрѣнія усвоенія правописанія, по мнѣнію проф. Томсона, умѣстенъ, однако, лишь послѣ того, какъ учащійся успѣлъ уже пріобрѣсти извѣстную степень грамотности посредствомъ списыванія.

Правописаніе неизвѣстныхъ словъ пишущій узнаетъ изъ словаря или другого справочнаго алфавитнаго указателя, который съ того момента, какъ онъ перейдетъ съ списыванія къ произвольному писанію, долженъ быть постоянно подъ руками. Пока онъ справляется въ словарѣ и затѣмъ записываетъ слово, запоминается и правописаніе его.

Такъ какъ произвольное писаніе не производится непосред-

ственно для одного усвоенія правописанія, а правописаніе пріобрѣтается при этомъ попутно, то и *всякій преподаватель*, по мнѣнію проф. Томсона, не только преподаватель словесности, долженъ одинаково слѣдить за правильностью письма и взыскивать за ошибки.

Роль преподавателя русскаго языка можетъ отличаться лишь тѣмъ, что въ случаѣ надобности онъ принимаетъ тѣ или другія мѣры, дѣлаетъ по тѣмъ или другимъ соображеніямъ подчасъ даже диктовки и сообщаетъ тѣ или другія правила. Но безъ надобности не слѣдуетъ осложнять дѣла такими особыми упражненіями спеціально для правописанія.

Подобная постановка достигаетъ цѣли, конечно, лишь въ томъ случаѣ, если учениковъ заставляютъ писать въ достаточной мѣрѣ. Безъ извѣстнаго минимума произвольнаго писанія не можетъ быть грамотности.

То, что должно пріобрѣтаться самимъ процессомъ произвольнаго писанія, не можетъ быть достигнуто никакими другими средствами, никакими правилами, диктовками и пр.

Отсюда уже видно, что отвѣтственность за грамотность учащихся въ среднихъ и младшихъ классахъ падаетъ не на одного лишь учителя русскаго языка. Остальные преподаватели являются въ большей или меньшей степени отвѣтственными не только своимъ непосредственнымъ отношеніемъ къ грамотному писанію учащихся, но и при насажденіи той умственной дисциплины, при которой только и возможна грамотность.

Очевидно, отвѣтственность падаетъ даже не на однихъ только преподавателей. При умственной распущенности всѣ упражненія въ письмѣ не приведутъ къ цѣли.

Проф. Варш. Ун. А. В. Михайловъ въ своей книгѣ—«Опытъ введенія въ изученіе русскаго литературнаго языка и письма» (В. 1911) посвящаетъ спеціальную главу методологіи письма. Основныя его положенія слѣдующія:

1) Правописаніе не столько знаніе, сколько своего рода искусство, которое дается, съ одной стороны, зрительною памятью, съ другой—привычными движеніями руки, которыя побуждаютъ пишущаго изображать слово грамотно; отсюда: научить орѳографіи посредствомъ предварительнаго изученія грамматическихъ правилъ въ общемъ трудно; большинство правилъ могутъ лишь сбить съ толку учащагося, поэтому нѣтъ надобности заранѣе изучать, въ какихъ нарѣчіяхъ нужно ставить *е*, а въ какихъ *ѣ*, гдѣ нужно писать *з* или *с*, зубрить перечни съ буквою *ъ* и пр.

Правописаніе усваивается гораздо легче совершенно безсознательно, въ каждомъ словѣ въ отдѣльности; изученіе грамматическихъ правилъ было бы полезно и даже необходимо лишь въ томъ случаѣ, если бы они были предназначены для сознательнаго примѣненія. Но вѣдь процессъ письма — дѣйствіе въ большей части безсознательное. Вотъ почему можно знать правила превосходно и въ то же время писать безграмотно: вѣдь такіе случаи бываютъ сплошь и рядомъ.

2) Диктовка, какъ средство усвоенія правописанія, не только не годна для этого, но она не можетъ даже служить для провѣрки грамотности. При диктовкѣ ученикъ напишетъ вѣрно лишь то, что онъ хорошо знаетъ; а чего не знаетъ, то напишетъ вѣрно только случайно. Если же случайно напишетъ неизвѣстное ему слово невѣрно, то получаетъ невѣрныя зрительныя и „рукодвигательныя“ ощущенія, которыя и запоминаются. Такимъ образомъ, диктовка, закрѣпляя въ памяти уже усвоенное, вмѣстѣ съ этимъ закрѣпляетъ также и ошибочныя написанія неизвѣстныхъ словъ. Мало того. При писаніи подъ диктовку, когда возбуждены главнымъ образомъ слуховыя ощущенія и въ ущербъ зрительнымъ, учащійся легко можетъ невѣрно написать и то, что ему уже было извѣстно. Поэтому, частымъ писаніемъ диктовокъ можно грамотнаго скорѣе обратить въ малограмотнаго, такъ какъ онъ постепенно привыкаетъ къ неправильному писанію все большаго числа словъ. Диктовать безъ опасеній повредить грамотности учащихся можно лишь то, что они напишутъ безъ всякихъ колебаній безусловно вѣрно, т. е. что имъ уже хорошо извѣстно.

3) Исправленіе учениками словъ, напечатанныхъ неправильно въ орѳографическомъ отношеніи, — представляетъ собою лучшій способъ, чтобы привить ученику безграмотность, а грамотнаго сдѣлать малограмотнымъ. Вѣдь пока ученикъ смотритъ на эти слова и раздумываетъ, правильно или неправильно они написаны, въ его памяти все сильнѣе и сильнѣе закрѣпляются ошибки въ этихъ словахъ. А когда ему придется снова писать эти слова, ничто вѣдь не помѣшаетъ всплыть этимъ неправильнымъ зрительнымъ воспоминаніямъ, ибо всякія разсужденія и исправленія, бывшія при такихъ уродливыхъ упражненіяхъ, забываются.

4) Заучиваніе наизусть перечней словъ, какъ средство для усвоенія орѳографіи, значенія не имѣетъ. Если нужно, напр., написать слово вѣдать, то у грамотнаго послѣ *в* рука сама

собой переходитъ къ *ѣ* (а не *е*); то же *ѣ* онъ видитъ и въ своемъ зрительномъ представленіи слова. Ясно, что для усвоенія такого писанія нужно давать соотвѣтствующія ощущенія и глазамъ и рукѣ. А между тѣмъ этими перечнями дается ученику нѣчто совсѣмъ другое—ряды звуковыхъ словъ, что имѣетъ мало общаго съ словомъ написаннымъ.

5) Чтеніе, какъ средство для усвоенія орѳографіи, конечно, въ извѣстной степени закрѣпляетъ правильныя зрительныя воспоминанія о томъ, какъ пишется слово. Но научиться правильно писать посредствомъ чтенія трудно. Есть люди, которые хорошо и много читаютъ, а между тѣмъ пишутъ малограмотно. Это объясняется тѣмъ, что въ процессѣ чтенія мы обращаемъ почти исключительное вниманіе не на то, какъ слова пишутся, а на смыслъ словъ, предложеній и цѣлой рѣчи, при быстромъ же чтеніи мы даже схватываемъ только содержаніе всей рѣчи, а не значеніе отдѣльныхъ словъ. Изображенія словъ отъ нашего вниманія, такимъ образомъ, почти совсѣмъ ускользаютъ. Поэтому зрительныя воспоминанія словъ, получаемыя отъ чтенія, въ общемъ всегда слабы, а образы словъ, возсоздаваемые въ этомъ случаѣ нашей памятью, не ясны и не точны. Написать слово правильно изъ прочитаннаго въ книгахъ тѣмъ труднѣе, что между печатными и писанными буквами существуетъ вѣдь большое различіе во внѣшнемъ видѣ.

6) Изъ всѣхъ способовъ обученія письму лучшимъ и едва-ли не единственнымъ слѣдуетъ признать списываніе съ текстовъ, безукоризненно правильныхъ и тоже писанныхъ, что цѣлесообразнѣе печатныхъ по формамъ буквъ. Все вниманіе преподавателя должно быть направлено на то, чтобы начинающій обучаться орѳографіи всегда и при всѣхъ обстоятельствахъ писалъ только правильно. Нужно очень заботиться о томъ, чтобы всячески оберегать учащагося отъ ошибокъ, предупреждать его во всѣхъ сомнительныхъ и неизвѣстныхъ случаяхъ, т. е. всегда показывать ему, какъ тѣ или другія слова или формы пишутся. Въ періодъ обученія письму ученикъ никогда не долженъ видѣть неправильно написаннаго слова... При списываніи отдѣльныхъ словъ и краткихъ предложеній, вполнѣ правильно, четко написанныхъ и понятныхъ учащемуся, сильно возбуждаются въ памяти послѣдняго зрительныя представленія тѣхъ и другихъ, и вся работа ученика идетъ въ пользу усвоенія правописанія: ничего не пропадаетъ даромъ и ничего не пріобрѣтается такого, что можетъ послужить во вредъ грамотности.

7) Когда учащійся пріобрѣтетъ достаточный навыкъ въ механизмѣ писанія отдѣльныхъ словъ и предложеній, когда онъ научится вполнѣ безошибочно списывать много разнаго рода словъ и явится основаніе предполагать, что зрительныя представленія ихъ въ его памяти окрѣпли, тогда можно ему предоставить писать, что онъ хочетъ: отдѣльныя слова, предложенія, краткій пересказъ прочитаннаго, заученное наизусть, изложеніе разсказа учителя, содержаніе школьныхъ картинъ и т. д. до писанія собственныхъ краткихъ сочиненій въ повѣствовательно-описательномъ родѣ. Конечно, и при этомъ произвольномъ, такъ сказать, писаніи, какъ средствѣ обученія письму, все вниманіе учащагося должно быть сосредоточено на орѳографіи словъ, а учителя—на предохраненіи пишущаго отъ ошибокъ. Поэтому, если ученикъ не знаетъ, какъ пишется то или другое слово или сомнѣвается въ его орѳографіи, онъ обязанъ немедленно спросить объ этомъ учителя, а тотъ — написать это слово на доскѣ или въ тетради ученика. Кромѣ того, во время писанія у ученика всегда долженъ быть подъ руками орѳографическій справочникъ.

Ошибку никогда не слѣдуетъ выдвигать на видъ, и если можно ее удалить прежде, чѣмъ ученикъ установитъ на ней вниманіе, то — тѣмъ лучше, а потому подчеркиваніе ошибокъ — лучшій способъ поддерживать и укрѣплять ученика въ малограмотности.—

Если отъ науки мы обратимся теперь къ спеціальной литературѣ, посвященной вопросамъ методологіи письма въ низшей и средней школѣ, то здѣсь мы найдемъ единодушное стремленіе использовать на прктикѣ тѣ именно принципы, которые установлены современною наукою, какъ незыблемыя основы для успѣховъ обученія письму и грамотѣ.

Названный нами выше авторъ «Методики правописанія» (Одесса, 2 изд. 1911) Вл. И. Фармаковскій всецѣло стоитъ на точкѣ зрѣнія экспериментальной дидактики Лая, дополняя основныя положенія дидактической системы Лая нѣкоторыми собственными соображеніями, имѣя въ виду начальную школу. Въ общемъ, методологическія воззрѣнія Фармаковскаго сводятся къ слѣдующему:

1) Самое вѣрное и надежное средство къ образованію навыка къ правильному письму есть списываніе съ рукописи связныхъ статеекъ, доступныхъ для дѣтскаго пониманія, представляющихъ интересъ своимъ содержаніемъ и удовлетворяющихъ требованію методической постепенности; для этихъ цѣлей должны

служить спеціальныя хрестоматіи, напечатанныя рукописнымъ шрифтомъ.

2) Само собой разумѣется, что ученики могутъ дѣлать ошибки и при списываніи, и эти ошибки будутъ имѣть тѣмъ большее значеніе, что, при предположенномъ порядкѣ занятій, слѣдъ допущенной ошибки въ мозгу учащагося будетъ рѣзче, чѣмъ при нынѣ практикуемомъ порядкѣ, когда урокъ правописанія обращенъ въ полумеханическое упражненіе. Поэтому на предупрежденіе ошибокъ должно быть обращено самое серьезное вниманіе. Всѣ слова, въ которыхъ можно ожидать ошибки, должны быть предметомъ особаго разсмотрѣнія. Нужно постараться о томъ, чтобы эти слова не проскользнули мимо сознанія дѣтей, чтобы дѣти вдумались и въ смыслъ ихъ и въ особенности ихъ графики. Каждое новое слово должно быть нѣсколько разъ произнесено и нѣсколько разъ написано учителемъ на классной доскѣ.

3) Во время письма дѣтей надо наблюдать за тѣмъ, чтобы каждое слово писалось сразу, а не по отдѣльнымъ буквамъ. Списываніе по отдѣльнымъ буквамъ лишаетъ занятіе всякаго педагогическаго смысла и можетъ быть только вреднымъ.

4) Диктантъ, какъ система обученія письму,—самое негодное орудіе пріученія къ грамотному письму.

5) Изученіе правилъ правописанія приноситъ пользу крайне сомнительную. Если даже даютъ для заучиванія, какъ это сплошь да кряду бываетъ, правила, допускающія многія исключенія, то они причиняютъ даже вредъ, внося сбивчивость въ представленіе ученика, постоянно давая ему поводъ смѣшивать правила съ исключеніями. Конечно, для правильнаго письма важно, чтобы орѳограммы, пріобрѣтенныя путемъ упражненія, ложились въ памяти дѣтей правильными рядами,—это будетъ помогать дѣтямъ въ нѣкоторыхъ случаяхъ, когда память не даетъ сразу опредѣленнаго образа. Но систематизація орѳограммъ не должна быть дана извнѣ, а проработана самими учащимися. Учащіеся должны быть пріучены подмѣчать сходные виды орѳограммъ, равно какъ орѳограммы, стоящія между собою въ отношеніяхъ контраста. И, слѣдовательно, не правила важны сами по себѣ, а важенъ тотъ процессъ, путемъ котораго они пріобрѣтаются. Въ этомъ отношеніи серьезное значеніе представляетъ также вопросъ о корнесловіи. Знаніе корней окажетъ наилучшее пособіе при группировкѣ орѳограммъ въ головѣ учащихся, опять-таки при условіи, если генетическія отношенія словъ будутъ выводиться путемъ наблюденій самими учащимися.

Кромѣ того, корнесловіе представляетъ прекрасный матеріалъ для изученія языка. Изысканіе корней раскрываетъ тайны образованія языка, обогащаетъ лексиконъ ученика, сообщаетъ словамъ ту яркость образа, которая нерѣдко утрачивается при трансформаціи слова.

6) Разложеніе словъ на составляющіе ихъ звуки, какъ вспомогательное орѳографическое упражненіе, противорѣчитъ основному принципу правильнаго письма, въ силу котораго требуется, чтобы ученикъ научился схватывать слова, какъ цѣлое, какъ отчетливо очерченный образъ. Разсѣченное на части слово даетъ не единичное представленіе, а совокупность частныхъ представленій. На первыхъ стадіяхъ обученія всѣ старанія учителя должны быть направлены къ тому, чтобы дѣти умѣли сливать, а не разлагать звуки. Пока дѣти не научились бѣгло читать и отчетливо произносить, звукоразложеніе можетъ дѣйствовать только вредно и на чтеніе, и на правописаніе.

7) Обученіе правописанію должно итти въ тѣсной связи съ постановкой другихъ частей обученія. Безусловно необходимо, чтобы содѣйствіе правильному письму составляло постоянную задачу учителя. Въ особенности близко къ правописанію стоитъ чтеніе, и цѣлесообразное веденіе его можетъ самымъ существеннымъ образомъ повліять на правильность письма. Съ точки зрѣнія интересовъ орѳографіи весьма важно, чтобы ученики научились читать съ сознаніемъ и отчетливо произносить; новыя же слова должны быть предметомъ особой разработки: такое слово должно быть прежде всего объяснено со стороны своего смысла, затѣмъ—сравнено со словами подобными или противоположными, нѣсколько разъ громко и отчетливо произнесено и учителемъ и учениками, наконецъ, написано на классной доскѣ раза 2—3.

По условіямъ начальной школы, имѣющей въ своемъ распоряженіи очень мало времени для орѳографическихъ занятій, чтеніе является несомнѣнно полезнымъ факторомъ письма. Хотя чтеніе даетъ впечатлѣнія, не столь рѣшительно и опредѣленно дѣйствующія на образованіе навыковъ письма, какъ списываніе, но чрезвычайно важно то, что оно даетъ этихъ впечатлѣній во много разъ больше, чѣмъ списываніе, потому что читать ученикъ можетъ и при учителѣ и безъ учителя, и въ школѣ, и дома, и въ учебный сезонъ, и въ каникулы.

Видѣть въ печати 10—20 разъ правильную графику слова едва ли меньше значитъ, чѣмъ разъ написать это слово пра-

вильно. Конечно, графика печати и графика рукописи не вполнѣ совпадаютъ, но и аналогичность ихъ внѣ сомнѣнія. Къ тому же нельзя не придавать значенія тому обстоятельству, что чтеніе повышаетъ интеллигенцію ученика и, слѣдовательно, его работоспособность. Оно будитъ всѣ умственныя силы, оно заставляетъ работать такія клѣточки мозга, которыя при его отсутствіи находятся въ состояніи дремоты... Чѣмъ больше человѣкъ читаетъ, тѣмъ правильнѣе обыкновенно и пишетъ.

Другой изъ современныхъ методистовъ, Аполосъ Соболевъ, въ своей книгѣ «Критическій обзоръ способовъ обученія правописанію» (СПБ., 1901), давъ систематическій обзоръ принятыхъ въ настоящее время способовъ обученія правописанію и соотвѣтственныхъ орѳографическихъ упражненій, пришелъ къ заключенію, что вполнѣ совершеннаго способа обученія орѳографіи, т. е. такого, гдѣ-бы приводились въ дѣйствіе всѣ нужныя для орѳографическаго искусства силы ученика, гдѣ-бы работа была занимательна, но въ то же время производительна и полезна въ общеобразовательномъ отношеніи, гдѣ бы ученикъ сознательно изучалъ вмѣстѣ съ правописаніемъ и грамматику и вообще богатство русскаго языка, гдѣ бы, помимо сознательности, открывался достаточный просторъ для самодѣятельности ученика, такихъ упражненій нѣтъ. Съ точки зрѣнія Соболева, сообразно съ тѣмъ, что слова, по характеру орѳографіи, дѣлятся на три группы,—при изученіи ихъ должны быть три основныхъ пріема преподаванія: для словъ, согласныхъ въ начертаніи съ произношеніемъ – диктовка, для уклоняющихся отъ произношенія въ силу производства исторіи слова—грамматическія упражненія и, наконецъ, для пишущихся такъ, а иначе по традиціи—списываніе.

На принципахъ теоріи Лая строятъ свою методическую систему и Ц. и В. Балталонъ въ книгѣ: «Бесѣды по методикѣ начальнаго обученія. Воспитательное чтеніе». Изд. 2 М. 1911. Сравнивая по спеціально составленнымъ авторами психологическимъ схемамъ письма элементы, входящіе въ составъ процессовъ изложенія мыслей, диктанта и списыванія, Балталонъ рядомъ интересныхъ соображеній приходятъ къ выводу, что диктантъ, какъ способъ обученія правописанію, безусловно отвергаемый современной наукой, представляетъ собою наихудшій, напменѣе успѣшный путь къ достиженію правописанія; наоборотъ, списываніе съ письменнаго текста, при тихомъ произношеніи, должно быть признано наиболѣе успѣшнымъ способомъ

обученія правописанію, въ узкомъ значеніи слова, т. е. въ смыслѣ правильнаго, согласно съ общепринятымъ начертаніемъ словъ. Слѣдуетъ замѣтить, что въ составъ такимъ образомъ понимаемой грамотности совсѣмъ не входитъ грамотность синтаксическая и стилистическая, и что вообще орѳографическія упражненія не обнимаютъ собою полнаго нормальнаго процесса письма—изложенія мыслей и впечатлѣній, которое должно составлять основной видъ письменныхъ упражненій во всякой школѣ. Поэтому списываніе, при указанныхъ условіяхъ, должно служить лишь важнымъ подспорьемъ, вспомогательнымъ упражненіемъ для укрѣпленія навыковъ, связанныхъ съ автоматической частью нормальнаго процесса письма.

Авторъ «Методики письма и письменныхъ упражненій» М. А. Тростниковъ по вопросу объ орѳографіи высказываетъ слѣдующія положенія:

1) усвоеніе орѳографіи весьма трудно, между тѣмъ существующіе пріемы обученія ей скорѣе вредятъ, чѣмъ помогаютъ ему;

2) для достиженія успѣха въ орѳографіи нужны разныя средства (и простой механическій навыкъ, достигаемый чтеніемъ и частымъ упражненіемъ въ письмѣ, и орѳографическія правила, и запоминаніе какой-либо группы словъ, трудной въ правописномъ отношеніи, и, наконецъ, обращеніе къ справочному словарю въ исключительныхъ случаяхъ;

3) слуховыми впечатлѣніями нельзя пользоваться, какъ средствомъ обученія правописанію;

4) глазъ и рука служатъ вѣрными и надежными друзьями правописанія въ томъ случаѣ, если первый не видитъ неправильнаго начертанія словъ, а вторая не пишетъ ихъ неправильно, а потому ни подъ какимъ видомъ нельзя допускать, чтобы дѣти видѣли, а тѣмъ болѣе писали слова орѳографически неправильно;

5) весьма много помогаютъ усвоенію правописанія и голосовые органы, если они рядомъ съ обычнымъ произношеніемъ словъ усвоятъ и книжное;

6) благодаря тому, что русскій языкъ прозрачно морфологиченъ, знаніе морфологіи даетъ возможность многія явленія правописанія подвести подъ правила, а послѣднія весьма облегчаютъ и ускоряютъ усвоеніе его; въ виду этого при обученіи правописанію необходима и развитая дедуктивная дѣятельность мышленія, когда приходится примѣнять къ дѣлу усвоенныя орѳографическія правила;

7) съ обученіемъ правописанію посредствомъ письменныхъ орѳографическихъ упражненій не нужно торопиться; необходимо сначала пріучать дѣтей схватывать буквенный составъ словъ при чтеніи, а для письменныхъ орѳографическихъ упражненій давать только то, что раньше было усвоено путемъ объяснительнаго чтенія.

Г. Тростниковъ различаетъ три вида диктовки: сколіографическій, орѳографическій и повѣрочный, причемъ при обученіи правописанію допустимы только послѣдніе два вида и то съ большою осторожностью и ограниченіями, въ тѣхъ лишь случаяхъ, когда они могутъ удовлетворить выставленному выше основному принципу обученія орѳографіи: ни подъ какимъ видомъ нельзя допускать, чтобы дѣти видѣли, а тѣмъ болѣе писали слова неправописно.

Сколіографической диктовкой авторъ называетъ такой видъ диктовки, когда преподаватель диктуетъ по книгѣ фразу за фразой, а ученики эти фразы пишутъ; эта диктовка представляетъ собою упражненіе, ведущее неизбѣжно къ ошибкамъ, а потому оно и названо сколіографіей или «кривописаніемъ».

Орѳографическая диктовка заключается въ томъ, что учитель произноситъ фразу, а потомъ или самъ говоритъ, или учениковъ спрашиваетъ, какъ должно ее написать, а гдѣ можно дать объясненіе, объясняетъ, почему такъ должно писать, а не иначе, и только тогда, когда ученики знаютъ, какъ и почему такъ, а не иначе должно писать, заставляетъ ихъ письменно воспроизвести продиктованную фразу; очень трудное слово предварительно пишется на доскѣ; такая диктовка называется также предупредительной или объяснительной и, будучи организована соотвѣтственно извѣстнымъ принципамъ, она можетъ быть полезнымъ орѳографическимъ упражненіемъ.

Повѣрочная диктовка состоитъ въ томъ, что учащій провѣряетъ, усвоили ли учащіеся орѳографію или тѣхъ словъ, которыя они писали во время объяснительной диктовки, или тѣхъ, которыя они списывали съ книги; иначе этотъ видъ диктовки можно было бы назвать экзаменной; къ повѣрочной диктовкѣ учитель долженъ прибѣгать не для того, чтобы учить орѳографіи, а для того, чтобы узнать, можно ли перейти къ новому орѳографическому упражненію; пользоваться ею можно изрѣдка, и нужна не столько для учащихся, сколько для учащаго.

На первой ступени обученія орѳографіи важнѣйшимъ пись-

менным упражненіемъ должно служить сознательное списываніе по цѣлымъ предложеніямъ серьезнаго образовательнаго или воспитательнаго текста, и притомъ по возможности списываніе разнообразное, съ цѣлью вызвать дѣтей на самодѣятельность, внимательность и до нѣкоторой степени на размышленіе. Виды списыванія: 1) списываніе съ готоваго сплошного текста; 2) списываніе словъ, отвѣчающихъ данному требованію; 3) списываніе съ подборомъ подходящихъ словъ изъ второго отдѣла для словъ изъ перваго; 4) отвѣты на вопросы, исчерпывающіе содержаніе такимъ образомъ списаннаго и т. д.

На второй ступени обученія орѳографіи продолжаются упражненія первой ступени съ присоединеніемъ къ нимъ:

1) списыванія съ готоваго сплошного текста, въ которомъ встрѣчается орѳографическое правило, не требующее знанія грамматики; 2) списываніе текста съ пропускомъ буквъ, имѣющихъ отношеніе къ усвоенному орѳографическому правилу; 3) предупредительная диктовка на это правило; 4) повѣрочная диктовка на это же правило.

На третьей ступени обученія орѳографіи между письменными орѳографическими упражненіями первое мѣсто должны занимать тѣ, которыя систематически знакомятъ съ письмомъ морфемъ; теперь уже ученики не только должны знать буквенный составъ такихъ словъ, какъ: перелетѣть и т. п., но и знать, что пере есть префиксъ, лет — корень, ѣ — суффиксъ, ть—окончаніе и умѣть правильно писать эти морфемы въ любомъ словѣ.

Кромѣ указанныхъ выше видовъ орѳографическихъ упражненій, Тростниковъ въ своей «Методикѣ» рекомендуетъ также и самостоятельныя письменныя упражненія, ведущія къ умѣнью письменно излагать свои мысли, которымъ, однако, непремѣнно должны предшествовать устныя до тѣхъ поръ, пока дѣти не пріобрѣтутъ навыка въ нихъ и не утвердятся въ орѳографіи того запаса словъ, который имъ нуженъ для письменныхъ.

Самостоятельныя сочиненія надо начинать съ подражанія образцамъ. Повѣствовательныя сочиненія легче описательныхъ. Послѣ того, какъ учащіеся освоятся съ извѣстнымъ типомъ сочиненія, необходимо предоставить имъ свободу въ выборѣ темъ, подходящихъ къ этому типу, и въ выборѣ матеріала. За сочиненіями, служащими подражаніемъ образцамъ, должны слѣдовать совершенно самостоятельныя сочиненія.

Н. М. Соколовъ и *Г. Г. Тумилъ* въ своемъ прекрасномъ методическомъ руководствѣ: «Обученіе правописанію» (СПБ. 1913.)

различаютъ завѣдомо вредные способы и способы, заслуживающіе того, чтобы ими по преимуществу пользоваться при обученіи орѳографіи. Къ первымъ относятся: какографія, т. е. корректура намѣренно испорченнаго текста, и списываніе текста съ систематическимъ измѣненіемъ всей списываемой статьи.

Относительную пользу, какъ средства провѣрки навыковъ, но средства очень односторонняго, авторы склонны признать за диктантомъ; пріемомъ второстепеннымъ и притомъ такимъ, котораго нельзя примѣнять систематически, они считаютъ списываніе съ печатнаго текста, въ которомъ пропущены буквы или слова. Заучиваніе таблицъ съ буквою ѣ авторы «Обученія правописанію» считаютъ дѣломъ совершенно вреднымъ для нормальныхъ учениковъ.

Основными же группами пріемовъ при обученіи правописанію гг. Соколовъ и Тумимъ считаютъ списываніе съ рукописнаго текста или текста, напечатаннаго курсивомъ, и самостоятельное письмо учащихся.

Другіе изъ современныхъ методистовъ, въ родѣ Попова, Алферова, Кульмана, повторяютъ, въ общемъ, съ извѣстными, конечно, варіаціями тѣ же виды письменныхъ работъ и въ той же оцѣнкѣ, какъ это мы видѣли выше.

Общее заключеніе, къ которому мы приходимъ на основаніи всего вышеизложеннаго, слѣдующее:

1) Орѳографическая грамотность есть—согласное съ условно принятыми въ данномъ языкѣ основами орѳографіи, автоматическое воспроизведеніе на письмѣ правильныхъ въ орѳографическомъ отношеніи образовъ цѣлыхъ словъ или морфологическихъ частей словъ, закрѣпленныхъ въ сознаніи пишущаго на основаніи главнымъ образомъ зрительныхъ и рукодвигательныхъ ощущеній.

2) Орѳографическая грамотность, представляя въ сущности своей, въ общемъ, не существенный элементъ съ точки зрѣнія развитія самодѣятельной, трудовой личности и ея нравственнаго міросозерцанія, съ точки зрѣнія педагогики есть не что иное, какъ результатъ извѣстной психо-физіологической работы, въ которой волевой импульсъ къ письму и наличность представленій о значеніи словъ, устранивъ или поглотивъ въ себѣ путемъ упражненія необходимые при актѣ письма частные составные процессы, какъ-то: представленіе о звуковомъ образѣ слова, о движеніяхъ, выполняемыхъ при его произнесеніи и написаніи и представленіе о видѣ написаннаго слова, автоматически вызы-

ваютъ правильное написаніе цѣлаго слова или ряда словъ въ формѣ предложенія.

Сущность орѳографически правильнаго письма взрослаго человѣка заключается въ томъ, что взрослый человѣкъ, пишетъ путемъ совокупныхъ импульсовъ, при которыхъ движенія, необходимыя для написанія какого либо слова, выполняются, какъ единый волевой актъ и какъ одинъ цѣлый рядъ движеній, въ то время какъ ребенокъ пишетъ исключительно путемъ отдѣльныхъ импульсовъ, при которыхъ для каждой буквы требуется особое «хотѣніе» (Проф. Мейманъ, III, 141, 142). Отсюда—упражненіе дѣтей въ возможно болѣе широкомъ видѣніи словъ, поддерживаемомъ движеніями письма — признается наиболѣе важнымъ моментомъ въ правописаніи. Поэтому, говоритъ проф. Мейманъ въ своемъ курсѣ экспериментальной педагогики, можно достигнуть хорошихъ результатовъ въ обученіи орѳографіи, если, напр., заставлять дѣтей разсматривать слова и въ то же время анализировать слова при произнесеніи; наилучшимъ же орѳографич. методомъ долженъ быть слѣдующій: видѣніе слова съ анализирующимъ списываніемъ, во вторую очередь поддерживаемое анализирующимъ произнесеніемъ, ибо при этомъ методѣ образуется наиболѣе прочная и детальная ассоціація между зрительнымъ образомъ слова и воспроизводящими его движеніями руки, при чемъ въ то же время используется общая двигательная установка пишущаго. (III, 160—161).

3) Признавая, что наблюдаемые въ средней школѣ случаи орѳографической безграмотности проистекаютъ: 1) отъ неправильной орѳографической дошкольной подготовки ребенка; 2) отъ игнорированія школою методовъ, рекомендуемыхъ точною наукою, и пользованія взамѣнъ ихъ случайными субъективными наблюденіями и пріемами, крайне разнообразными и не согласованными съ пріемами другихъ преподавателей; 3) отъ безпорядочности, непослѣдовательности, а въ нѣкоторыхъ случаяхъ и произвольности русской орѳографіи, представляющей тѣмъ самымъ на каждомъ шагу факты, противорѣчащіе нормальнымъ навыкамъ дѣтскаго воспріятія и вносящіе путаницу въ орѳографическое сознаніе пишущаго, расшатывающіе цѣльность орѳографическаго представленія о родномъ письмѣ,—слѣдуетъ:

а) пересмотрѣть и урегулировать орѳографію;

б) при обученіи орѳографіи обязательно руководствоваться данными экспериментальной педагогики и на нихъ, какъ на

извѣстныхъ объективныхъ данныхъ, строить систему веденія письменныхъ работъ;

в) исходя изъ принципа, что орѳографическая грамотность создается суммою наибольшаго количества орѳографически правильныхъ зрительныхъ представленій, ассоціировавшихся съ представленіями слуховыми и предметными, слѣдуетъ настойчиво рекомендовать:

1) четкое, крупное и красивое письмо преподавателей на всѣхъ урокахъ;

2) безукоризненную чистоту и опрятность тетрадей по всѣмъ предметамъ;

3) по возможности, ежедневное упражненіе въ письмѣ, какъ въ школѣ такъ и дома;

4) въ I—III кл. списываніе, но неутомительное въ количественномъ отношеніи, съ текста, напечатаннаго письменнымъ шрифтомъ и интереснаго по своему содержанію;

5) списываніе съ классной доски текста, крупно, четко и красиво написаннаго преподавателемъ, сопровождаемое хоровымъ чтеніемъ, грамматическимъ и орѳографическимъ разборомъ;

6) въ I—III классахъ объяснительную диктовку, т. е. диктовку съ предварительнымъ смысловымъ, грамматическимъ и орѳографическимъ разборомъ знакомаго уже ученикамъ текста, лучше — находящагося передъ диктовкой у нихъ на глазахъ текста; ученики прочитываютъ текстъ, слѣдятъ по тексту во время его разбора, обращаютъ вниманіе на отдѣльныя орѳограммы, затѣмъ закрываютъ книги, и преподаватель громко, ясно и отчетливо диктуетъ фразу за фразой изъ того же разобраннаго текста небольшой отрывокъ; по возвращеніи исправленныхъ работъ допущенные учениками случаи написаній съ орѳографическими ошибками подвергаются совмѣстному грамматическому и орѳографическому разбору, сопровождаемому записываніемъ разбираемыхъ фразъ въ орѳографически правильной формѣ на классной доскѣ и въ тетрадяхъ, при чемъ, обращая вниманіе учениковъ на то, какъ надо писать данное слово, непремѣнно предлагать его вниманію учениковъ въ связи съ другими словами, т. е. въ формѣ предложенія, а не въ оторванномъ отъ цѣлой мысли видѣ;

7) лучшей формой исправленія орѳографическихъ и др. ошибокъ въ ученическихъ тетрадяхъ слѣдуетъ признать тотъ пріемъ, когда цвѣтными чернилами на мѣстѣ ошибки пишется въ строкѣ же правильное начертаніе; если, въ виду неясности

и нерельефности возникшаго такимъ образомъ написанія, представится необходимымъ прибѣгнуть къ какому либо другому способу, то въ этомъ случаѣ лучше всего написанное неправильно слово густо зачеркнуть, такъ, чтобы неправильное написаніе не было видно вовсе, а сверху надъ нимъ написать красными чернилами то же слово, но въ орѳографически правильной формѣ; одно зачеркиваніе ошибки, сопровождаемое иногда написаніемъ надъ сдѣланною ошибкою правильной буквы или слога изъ нѣсколькихъ буквъ, недопустимо, такъ какъ подобное исправленіе приводитъ къ созданію двойственнаго зрительнаго образа одного и того же слова; думаю при этомъ, что въ I—II кл. лучше всего было бы вовсе не исправлять ученическихъ работъ, т. е. не обнаруживать ученику сдѣланныхъ имъ ошибокъ путемъ подчеркиванія, чтобы не сосредоточивать на нихъ его вниманія, а просмотрѣвъ тетради, выписать себѣ допущенныя учениками ошибки и сдѣлать ихъ затѣмъ въ той или иной формѣ предметомъ класснаго обсужденія;

8) обязательное пользованіе стѣнными орѳографическими таблицами и орѳографическими справочниками;

9) не полагать центра тяжести всѣхъ школьныхъ занятій въ орѳографическихъ упражненіяхъ, не считать орѳографическихъ упражненій исчерпывающимъ видомъ письменныхъ упражненій на урокахъ родного языка, заботиться о созданіи общеобразовательной грамотности учащихся и къ ней, главнымъ образомъ, стремиться, помня, что въ этой именно грамотности заключается жизненная задача школы и основная цѣль образованія, и что, достигая общеобразовательной грамотности, тѣмъ самымъ, между прочимъ, облегчается и задача достиженія орѳографической грамотности.

III.

О письменныхъ работахъ по русскому языку въ младшемъ возрастѣ средней школы.

Затронутые нами въ предыдущемъ изложеніи вопросы о веденіи «класснаго чтенія» и «орѳографіи» привели насъ, между прочимъ, къ убѣжденію, что основною задачей средней школы въ дѣлѣ преподаванія роднаго языка должна быть забота о развитіи въ дѣтяхъ способности владѣть охотно и любовно своимъ роднымъ словомъ, какъ въ устной рѣчи такъ и на письмѣ, при чемъ нормальное, естественное развитіе живой рѣчи ребенка, опирающееся на сумму непосредственныхъ его впечатлѣній отъ окружающей жизни—мы назвали основнымъ принципомъ, который долженъ лежать въ основѣ занятій роднымъ языкомъ въ средней школѣ и въ частности въ младшихъ ея классахъ. Съ другой стороны, мы высказались въ томъ смыслѣ, что орѳографическія упражненія не могутъ сосредоточивать на себѣ не только исключительнаго, но даже и преимущественнаго вниманія преподавателя, что они не могутъ быть исчерпывающимъ видомъ письменныхъ упражненій на урокахъ роднаго языка, такъ какъ, имѣя въ виду прежде всего орѳографическую грамотность, этого рода упражненія оставляютъ внѣ педагогическаго воздѣйствія огромную и важнѣйшую, съ точки зрѣнія интересовъ общеобразовательной грамотности, область развитія дѣтской рѣчи и воспитанія творческой самодѣятельности учащихся. Отсюда естественно вытекаетъ необходимость пополненія обычной орѳографической программы письменныхъ работъ, практикующейся въ средней школѣ, такого рода упражненіями, которыя, не преслѣдуя спеціально-орѳографическихъ цѣлей, служили бы источникомъ развитія дѣтской рѣчи, будили бы въ нихъ любовь къ словесному творчеству и тѣмъ самымъ воспитывали бы въ нихъ инстинктъ творческой самодѣятельности вообще.

Выше мы говорили о томъ, что мысль ребенка тѣснѣйшимъ образомъ связана и узко ограничена тѣми языковыми средствами, которыми онъ въ данный моментъ располагаетъ, и что только то можетъ дать дѣйствительныя средства и силы языковому мышленію ребенка, что онъ лично пережилъ и перечувствовалъ. Въ связи съ этимъ, а также принимая во вниманіе роль въ жизни ребенка фантазіи, мы пришли къ заключенію, что въ цѣляхъ нормальнаго органическаго развитія дѣтскаго языка и мышленія, необходимо вызывать работу мысли ребенка путемъ систематическаго воздѣйствія на его творческое воображеніе, пользуясь для этого устнымъ и письменнымъ его разсказомъ на темы изъ собственныхъ его переживаній, впечатлѣній и воспоминаній, и при томъ тѣми языковыми средствами, какими ребенокъ въ данный моментъ располагаетъ. Вотъ тотъ путь, говорили мы, которымъ школа должна итти къ развитію языка учащихся, къ выработкѣ ихъ собственнаго оригинальнаго стиля и къ воспитанію ихъ творческой самодѣятельности. Педагогическое значеніе этой работы должно быть огромно: она несомнѣнно подниметъ самосознаніе ребенка, воспитаетъ въ немъ вѣру въ собственныя силы, обратитъ его взоры въ глубину его собственной духовной жизни и вмѣстѣ съ тѣмъ вызоветъ въ немъ большій интересъ и къ міру его окружающему. О важности пріученія дѣтей къ наблюденію уже говорилъ Ушинскій въ своемъ знаменитомъ «Руководствѣ къ преподаванію по «Родному Слову». Вотъ его слова: «Вѣрность нашихъ заключеній и вся правильность нашего мышленія зависятъ: во-первыхъ, отъ вѣрности данныхъ, изъ которыхъ мы дѣлаемъ логическій выводъ, и во-вторыхъ, отъ вѣрности самаго вывода. Какъ бы ни были логически вѣрны наши выводы, но если данныя, воспринятыя нами изъ внѣшняго міра, не вѣрны то и выводы будутъ ложны. Отсюда вытекаетъ обязанность для первоначальнаго обученія—учить дитя наблюдать вѣрно и обогащать его душу возможно полными, вѣрными, яркими образами, которые потомъ становятся элементами его мыслительнаго процесса. Всякое не мертвое, не безцѣльное ученье имѣетъ въ виду готовить дитя къ жизни; а ничто не можетъ быть важнѣе въ жизни, какъ умѣть видѣть предметъ со всѣхъ сторонъ и въ средѣ тѣхъ отношеній, въ которыя онъ поставленъ. Если мы вникнемъ глубже въ то, что обыкновенно зовется въ людяхъ замѣчательнымъ или даже великимъ умомъ, то увидимъ, что это главнымъ образомъ есть способность—видѣть предметы въ ихъ дѣйствительности, всесторонне, со всѣми отношеніями, въ кото-

рыя они поставлены. Если ученье имѣетъ претензію на развитіе ума въ дѣтяхъ, то оно должно упражнять ихъ способность наблюденія».

Указаннымъ выше цѣлямъ развитія дѣтскаго языка и мышленія, а также и цѣлямъ воспитанія въ нихъ творческой самодѣятельности наилучшимъ образомъ могутъ служить такъ называемыя самостоятельныя сочиненія, помимо, конечно, тѣхъ письменныхъ работъ, которыя такъ или иначе связаны съ читаемымъ въ классѣ литературнымъ матеріаломъ въ видѣ ли простого конспективнаго пересказа содержанія прочитаннаго, въ видѣ ли сочиненія, суммирующаго извѣстный матеріалъ, и т. п., а также и самыхъ разнообразныхъ видовъ сочиненій по картинамъ, о чемъ мы ужъ говорили выше, когда касались вопроса о методѣ веденія «класснаго чтенія».

Вопросъ о самостоятельныхъ ученическихъ сочиненіяхъ въ младшемъ возрастѣ средней школы не только сейчасъ не новый ни въ школьной практикѣ, ни въ нашей педагогической литературѣ, напротивъ, онъ настоятельно рекомендуется лучшими нашими методистами (проф. Томсонъ, проф. Михайловъ, А. Д. Алферовъ, Н. М. Соколовъ, Г. Гр. Тумимъ, М. А. Тростниковъ и др.), какъ одинъ изъ важнѣйшихъ и наиболѣе цѣлесообразныхъ въ педагогическомъ отношеніи видовъ письменныхъ упражненій. Этому виду письменныхъ ученическихъ работъ я придаю существеннѣйшее значеніе, главнымъ образомъ, съ точки зрѣнія интересовъ развитія дѣтской рѣчи и воспитанія въ дѣтяхъ привычки къ свободному и любовному выраженію на письмѣ своихъ чувствъ, мыслей и переживаній, и пользуюсь обыкновенно этимъ видомъ письменныхъ упражненій начиная съ I-го класса.

Самое трудное въ этомъ дѣлѣ — придумать подходящую тему, которая могла бы заинтересовать ученика. А для того, чтобы тема могла заинтересовать ребенка, необходимо, чтобы она была тѣсно связана съ его личностью, съ его собственными, въ данный моментъ его возраста, интересами, склонностями, переживаніями, впечатлѣніями и наблюденіями надъ окружающей жизнью. Несмотря, однако, на то, что вопросъ о самостоятельныхъ ученическихъ сочиненіяхъ не представляетъ собою новизны, тѣмъ не менѣе каждому изъ преподавателей средней школы въ этой области предстоитъ еще очень большая и сложная работа, такъ какъ существующій школьный опытъ здѣсь пока все-же еще не великъ, и практическихъ указаній въ литературѣ по этому вопросу имѣется сейчасъ очень мало.

Конечно, прежде всего съ особеннымъ чувствомъ благоговѣнія мы должны вспомнить работу въ этой области покойнаго графа Л. Н. Толстого, ученики котораго въ Яснополянской школѣ писали такія именно сочиненія, и который оставилъ намъ и свой отзывъ о нихъ въ статьѣ: *Кому у кого учиться писать: крестьянскимъ ребятамъ у насъ или намъ у крестьянскихъ ребятъ.* Статья Л. Н. Толстого написана съ необычайнымъ подъемомъ и увлеченіемъ; она дышитъ восторгомъ истиннаго педагога, который сумѣлъ зажечь творческую искру въ душѣ ребенка, и она вдругъ неожиданно разгорѣлась яркимъ пламенемъ вдохновенія. «... Тутъ только Ѳедька спросилъ у меня, какъ меня звать? Мы засмѣялись, что онъ не знаетъ.—Я знаю, сказалъ онъ, какъ васъ звать, да дворъ-то вашъ какъ зовутъ? Вотъ у насъ Фоканычевы, Зябревы, Ермилины.—Я сказалъ ему.—А печатывать будемъ?—спросилъ онъ. — Да. — Такъ и напечатывать надо: сочиненія Макарова, Морозова и Толстова.—Онъ долго былъ въ волненіи и не могъ заснуть, говоритъ Левъ Николаевичъ про своего Ѳедьку,—и я не могу передать того чувства волненія, радости, страха и почти раскаянія, которыя я испытывалъ въ продолженіе этого вечера. Я чувствовалъ, что съ этого дня (т. е. съ того дня, когда ученики Л. Н. впервые приступили къ писанію самостоятельныхъ сочиненій) для него раскрылся новый міръ наслажденій и страданій,—міръ искусства; мнѣ казалось, что я подсмотрѣлъ то, что никто никогда не имѣетъ права видѣть,—зарожденіе таинственнаго цвѣтка поэзіи. Мнѣ и страшно и радостно было, какъ искателю клада, который бы увидалъ цвѣтъ папортоника,—радостно мнѣ было потому, что вдругъ, совершенно неожиданно, открылся мнѣ тотъ философскій камень, котораго я тщетно искалъ два года—*искусство учить выраженію мыслей*; страшно потому, что это искусство вызывало новыя требованія, цѣлый міръ желаній, несоотвѣтственный средѣ, въ которой жили ученики, какъ мнѣ казалось въ первую минуту. Ошибиться нельзя было. Это была не случайность, но сознательное творчество...

Я оставилъ урокъ, продолжаетъ Толстой. потому что былъ слишкомъ взволнованъ. «Что съ вами, отчего вы такъ блѣдны, вы вѣроятно нездоровы?» спросилъ меня мой товарищъ. Дѣйствительно, я два-три раза въ жизни испытывалъ столь сильное впечатлѣніе, какъ въ этотъ вечеръ, и долго не могъ дать себѣ отчета въ томъ, что я испытывалъ. Мнѣ смутно казалось, что я преступно подсмотрѣлъ въ стеклянный улей работу пчелъ, за-

крытую для взора смертнаго; мнѣ казалось, что я развратилъ чистую, первобытную душу крестьянскаго ребенка. Я смутно чувствовалъ въ себѣ раскаяніе въ какомъ то святотатствѣ... Я долго не могъ дать себѣ отчета въ томъ впечатлѣніи, которое я испыталъ, хотя и чувствовалъ, что это впечатлѣніе было изъ тѣхъ, которыя въ зрѣлыхъ лѣтахъ воспитываютъ, возводятъ на новую ступень жизни и заставляютъ отрекаться отъ стараго и вполнѣ предаваться новому. На другой день я еще не вѣрилъ тому, что испыталъ вчера. Мнѣ казалось столь страннымъ, что крестьянскій, полуграмотный мальчикъ вдругъ проявляетъ такую сознательную силу художника, какой, на всей своей необъятной высотѣ развитія, не можетъ достичь Гете. Мнѣ казалось столь страннымъ и оскорбительнымъ, что я, авторъ «Дѣтства», заслужившій нѣкоторый успѣхъ и признаніе художественнаго таланта отъ русской образованной публики, что я, въ дѣлѣ художества, не только не могу указать или помочь 11-ти лѣтнему Семкѣ и Ѳедькѣ, а что едва-едва,—и то только въ счастливую минуту раздраженія,—въ состояніи слѣдить за ними и понимать ихъ. Мнѣ это казалось такъ страннымъ, что я не вѣрилъ тому, что было вчера»...

Я думаю, что то ни съ чѣмъ не сравнимое, высокое наслажденіе, которое переживалъ Левъ Ник. Толстой, когда предъ нимъ впервые въ непосредственномъ дѣтскомъ творчествѣ раскрылась чарующая красота дѣтской души, переживалъ и всякій педагогъ, кто въ своей работѣ не замыкался въ шаблонъ, не былъ ремесленникомъ и пуще всего боялся рутины и застоя, ибо кто искалъ,—тотъ несомнѣнно находилъ то же, что неожиданно для себя нашелъ и Толстой. Надо только искать, искать новыхъ путей, новаго слова, новыхъ методовъ, неустанно искать,—и педагогическая работа, въ какой бы обстановкѣ она ни протекала, дастъ при этомъ условіи самыя лучшія, самыя высокія переживанія. Попробуйте перейти къ живой работѣ, отбросьте свои сомнѣнія, не прячьте въ страшныя слова своего бездѣйствія и лѣни, подойдите ближе къ дѣтямъ, заставьте звучать творческія струны ихъ души, и вамъ въ вашей тяжелой работѣ откроется совершенно новый міръ, въ которомъ вы будете испытывать счастье, чувствуя, что хотя на нѣсколько часовъ въ своей жизни, здѣсь, въ классѣ, лицомъ къ лицу съ своими учениками, оставивъ за порогомъ школы всю грязь своего земного существа, вы уходите въ иной, далекій отъ земли міръ, оригинальный и чистый міръ представленій, понятій и принци-

новъ. Когда вы увидите ребенка въ творческой работѣ, только тогда предъ вами пріоткроется нѣсколько завѣса, скрывающая отъ насъ загадочный міръ дѣтской души, только тогда вы научитесь отчасти понимать ребенка, только тогда вы серьезно задумаетесь надъ своею работою и поймете, что предъ вами не ваши сверстники, не ваши старые друзья-пріятели партнеры, о каждомъ изъ которыхъ вы знаете все до мельчайшихъ подробностей, но человѣкообразныя существа, которыя хотя и надѣлены тѣми же органами воспріятія внѣшнихъ впечатлѣній и тѣми же особенностями психической природы, что и вы, но видящіе весь окружающій ихъ міръ совершенно иными глазами и въ иныхъ тонахъ, нежели его видите вы. Только съ этого момента вы, педагогъ, поймете, съ кѣмъ и съ чѣмъ вы имѣете дѣло и какъ вамъ строить свои взаимоотношенія и свои методы преподаванія. Вотъ въ чемъ я вижу, между прочимъ, огромное значеніе самостоятельныхъ дѣтскихъ сочиненій, въ которыхъ находятъ свободное выраженіе ихъ мысли, чувства и художественныя воспріятія.

Исходя изъ убѣжденія, что главное искусство учителя при изученіи языка и главное упражненіе съ этою цѣлью въ руководствѣ дѣтей къ сочиненіямъ состоитъ въ задаваніи темъ, и не столько въ задаваніи, сколько въ предоставленіи большаго выбора, въ указаніи размѣра сочиненія, въ показаніи первоначальныхъ пріемовъ, Л. Н. Толстой рекомендуетъ слѣдующіе пріемы, которыми онъ самъ пользовался въ дѣлѣ обученія своихъ учениковъ сочинительству:

1. предлагать самый большой и разнообразный выборъ темъ, не выдумывая ихъ собственно для дѣтей, но предлагать темы самыя серьезныя и интересующія самого учителя;

2. давать читать дѣтямъ дѣтскія сочиненія, и только дѣтскія сочиненія предлагать за образцы, ибо дѣтскія сочиненія всегда справедливѣе, изящнѣе и нравственнѣе сочиненій взрослыхъ;

3. (особенно важно) никогда во время разсматриванія дѣтскихъ сочиненій не дѣлать ученикамъ замѣчаній ни объ опрятности тетрадей, ни о каллиграфіи, ни объ орѳографіи, ни, главное, о постройкѣ предложеній и логикѣ;

4. такъ какъ въ сочинительствѣ трудность заключается не въ объемѣ или содержаніи, или художественности темы, то постепенность темъ должна заключаться ни въ объемѣ, ни въ содержаніи, ни въ языкѣ, а въ механизмѣ дѣла, состоящемъ въ томъ,

чтобы, во-первыхъ, изъ большого числа представляющихся мыслей и образовъ выбрать одну; во-вторыхъ, выбрать для нея слова и облечь ее; въ-третьихъ, запомнить ее и отыскать для нея мѣсто; въ-четвертыхъ, въ томъ, чтобы, помня написанное, не повторяться, ничего не пропускать и умѣть соединять послѣдующее съ предыдущимъ; въ-пятыхъ, наконецъ, въ томъ, чтобы въ одно время думая и записывая, одно не мѣшало другому...

Въ статьѣ «Ясно-полянская школа за ноябрь и декабрь мѣсяцы», напечатанной въ январской книжкѣ журнала Л. Н. Толстого «Ясная Поляна. Школа» за 1862 г., Л. Н. сообщаетъ интересные факты изъ практики своей школы въ области письменныхъ ученическихъ работъ. Въ Ясно-полянской школѣ сочиненія на заданныя темы писались съ перваго класса, причемъ оказалось, что самыя простыя и естественныя, съ точки зрѣнія учителя, темы—описанія простыхъ предметовъ: хлѣба, избы, дерева и т. д., были непосильны для учениковъ, несмотря даже на помощь учителя: они рѣшительно отказывались, говоритъ Толстой, писать на темы такого рода и ежели писали, то дѣлали непонятныя, безобразнѣйшія ошибки въ орѳографіи, въ языкѣ и смыслѣ. И тѣ же самые ученики обрадовались, какъ будто имъ сдѣлали подарокъ, когда имъ предложили описаніе какихъ либо событій. Столь любимое въ школахъ описаніе такъ называемыхъ простыхъ предметовъ, свиньи, горшка, стола, говоритъ Толстой, оказалось безъ сравненія труднѣе, чѣмъ цѣлые, изъ воспоминаній взятые, разсказы. Одна и та же ошибка повторилась при этомъ, какъ и во всѣхъ другихъ предметахъ преподаванія,—учителю кажется легкимъ самое простое и общее, а для ученика только сложное и живое кажется легкимъ. Всѣ учебники естественныхъ наукъ начинаются съ общихъ законовъ, учебники языка—съ опредѣленій, исторіи—съ раздѣленій на періоды, даже геометрія—съ опредѣленія понятія пространства и математической точки. Почти всякій учитель, руководясь тѣмъ же путемъ мышленія, первымъ сочиненіемъ задаетъ опредѣленіе стола или лавки, и не хочетъ убѣдиться, что для того, чтобы опредѣлить столъ или лавку, нужно стоять на высокой степени философско-діалектическаго развитія, и что тотъ же ученикъ, который плачетъ надъ сочиненіемъ о лавкѣ, прекрасно опишетъ чувство любви или злобы, встрѣчи Іосифа съ братьями, или драки съ товарищами. Предметами сочиненій выбирались сами собою описанія событій, отношенія къ лицамъ и передача слышанныхъ разсказовъ...

Въ этомъ же номерѣ журнала Толстой приводитъ четыре

ученическихъ сочиненія: «О Тулѣ», «Сочиненіе о томъ, какъ я учился», «О хлѣбѣ» и еще одно «О Тулѣ»—своего любимца Федьки. Въ 11-ой кн. журнала «Ясная Поляна» напечатаны три дѣтскихъ сочиненія: 1. Какъ царя встрѣчали; 2. Какъ мужики лѣсъ воруютъ; 3. Какъ меня не взяли въ Тулу.

Вопросу о самостоятельныхъ ученическихъ сочиненіяхъ посвящена, между прочимъ, интересная статья въ книгѣ И. И. Трояновскаго: *Педагогическіе этюды* (М. 1916, изд. 4) подъ заглавіемъ: *О письменномъ изложеніи учениками своихъ мыслей* (стр. 88—127). Авторъ отмѣчаетъ, что въ то время, какъ при обученіи чтенію въ школѣ мы попутно съ выработкой механизма чтенія всегда стремимся и къ сознательному воспріятію мыслей, такъ что на первомъ планѣ у насъ здѣсь стоитъ внутренняя сторона чтенія, при обученіи письму чрезъ все обученіе въ нашей начальной школѣ проходитъ только достиженіе одной внѣшней стороны—правописанія; обученіе же внутренней сторонѣ письма, пріученіе учениковъ къ письменному изложенію своихъ мыслей, собственно то, чему и нужно учить, у насъ отсутствуетъ или, во всякомъ случаѣ, стоитъ на послѣднемъ мѣстѣ. Чему учатъ и что требуютъ отъ учениковъ въ письмѣ, повѣряя ихъ знанія и давая имъ свидѣтельства объ успѣшномъ окончаніи начальной школы? Одного—только внѣшней стороны: умѣнья правильно писать диктовку..., совершенно не интересуясь и не считая нужнымъ интересоваться, умѣетъ ли ученикъ писать сознательно, умѣетъ ли излагать на бумагѣ тѣ мысли, которыя могутъ быть въ его головѣ? Это, повидимому, лишнее. Написалъ ученикъ диктовку безъ ошибокъ, значитъ—онъ постигъ всю мудрость письма, хотя его письмо имѣетъ для него такое же значеніе, какъ и чтеніе для Петрушки (стр. 89—90).

Авторъ глубоко убѣжденъ въ томъ, что учениковъ начальной школы за три года обученія съ успѣхомъ можно научить излагать письменно свои мысли, потому что письменное изложеніе, хотя и отличается отъ устнаго, но не представляетъ изъ себя чего либо особеннаго, основаннаго на иныхъ законахъ, чѣмъ устное изложеніе мыслей, и если ученикъ умѣетъ выразить свою мысль устно, то онъ несомнѣнно и напишетъ ее, разъ умѣетъ писать, и дѣло учителя, по мысли И. И. Трояновскаго, сведется здѣсь лишь къ тому, чтобы показать ученику самый механизмъ изложенія мыслей. Болѣе того, авторъ полагаетъ, что если мы начнемъ пріучать ученика къ письменному изложенію мыслей даже съ третьяго года обученія, то и тогда къ концу его онъ

уже совершенно свободно будетъ справляться со всѣми условіями удовлетворительнаго изложенія своихъ мыслей, въ чемъ авторъ убѣдился изъ личнаго опыта. Если же, говоритъ онъ, начать пріучать учениковъ излагать свои мысли не съ третьяго, а съ перваго года обученія, какъ оно и должно быть, то смѣло можно надѣяться, что къ концу второго года они уже свободно будутъ справляться съ механизмомъ дѣла (стр. 92). Авторъ подвергаетъ критической оцѣнкѣ практикующіеся сейчасъ въ школѣ пріемы обученія учениковъ письменному изложенію своихъ мыслей, которыя сводятся: 1) къ писанію учениками предложеній въ видѣ полныхъ отвѣтовъ на предложенный имъ рядъ вопросовъ; 2) къ писанію отвѣтовъ на рядъ вопросовъ, но только объ одномъ какомъ л. предметѣ, расположенныхъ въ извѣстномъ порядкѣ; и 3) къ изложенію прочитаннаго, или къ такъ называемому «переложенію». Разсмотрѣніе указанныхъ пріемовъ, съ точки зрѣнія степени участія въ работахъ этого рода личнаго сознанія учащагося и его душевной дѣятельности, приводитъ автора къ заключенію, что тотъ путь пріученія учениковъ къ письменному изложенію мыслей, который практикуется въ нашей школѣ въ настоящее время въ видѣ отвѣтовъ на вопросы, въ видѣ описаній по данному плану, въ видѣ изложенія прочитаннаго по вопросамъ и безъ вопросовъ, *не можетъ быть признанъ удовлетворительнымъ, такъ какъ не ведетъ ученика прямымъ непосредственнымъ путемъ къ достиженію намѣченной цѣли.*

Особенно интересными для преподавателя средней школы должны представляться соображенія автора, въ силу которыхъ онъ высказывается противъ весьма популярныхъ у насъ «переложеній», какъ пріема для пріученія учениковъ къ письменному изложенію своихъ мыслей. «Переложеніе» есть не что иное, какъ методъ обученія изложенію *своихъ собственныхъ мыслей* путемъ подражанія образцамъ; подражаніемъ, однако, можно научить ремеслу, а не искусству, а письменное изложеніе своихъ мыслей есть именно искусство; поэтому, какъ при обученіи всякому искусству, и здѣсь, по мысли автора, мы должны прежде всего *непосредственно* упражнять въ ученикѣ ту способность, которую мы желаемъ развить, т. е. давать ему *самостоятельную дѣятельность* для развитія этой способности, между тѣмъ какъ подражаніе никакого упражненія въ самостоятельной дѣятельности не даетъ ученику. Авторъ приводитъ слѣдующія слова Ушинскаго: «Нѣтъ сомнѣнія, что дѣти больше всего учатся подражая; но ошибочно было бы думать, что изъ подражанія сама собою вы-

текаетъ самостоятельная дѣятельность. Подражаніе даетъ много матеріала для самостоятельной дѣятельности, но если бы не было самостоятельной дѣятельности, независимой отъ подражанія, то нечему было бы и подражать. Самостоятельная дѣятельность не появляется потомъ съ возрастомъ; но зерно ея коренится въ свободной волѣ человѣка, рождающейся вмѣстѣ съ душою, и этому зерну должно дать и время и сферу для развитія».— Изложеніе чужихъ мыслей не даетъ ученику матеріала для упражненія въ самостоятельной дѣятельности, въ изложеніи своихъ мыслей, такъ какъ излагаемый имъ матеріалъ не есть продуктъ его мышленія, продуктъ сопоставленія извѣстныхъ мыслимыхъ объектовъ, имѣющихся въ его душѣ, и изложеніемъ чужихъ мыслей мы не пріучаемъ ученика къ мышленію надъ своими собственными представленіями и понятіями, не заставляемъ работать его мозгъ, подмѣчать сходство между представленіями и понятіями, связывать ихъ между собою въ сужденія и воплощать получившіяся, такимъ образомъ, сужденія въ словѣ и выражать его на письмѣ. Методъ обученія искусству изложенія своихъ мыслей путемъ «переложенія» автору представляется аналогичнымъ методу копированія или подражанія въ рисованіи, гдѣ, однако, отъ этого метода давно отказались, признавши его совершенно непригоднымъ для цѣлей обученія искусству рисованія; то же слѣдуетъ сдѣлать и съ методомъ «переложенія»: замѣнить его *натурою* и учить ученика не копировать, не подражать, а *излагать свои мысли*. Самымъ раціональнымъ и продуктивнымъ, поэтому, методомъ обученія изложенію своихъ мыслей авторъ считаетъ самостоятельныя ученическія сочиненія, т. е. описаніе и изложеніе того матеріала, той натуры, которая имѣется въ душѣ ученика. И это, говоритъ авторъ, будетъ самый естественный путь пріученія учениковъ къ изложенію своихъ мыслей: здѣсь ученикъ ни въ какомъ случаѣ не напишетъ безсмыслицы, ни въ какомъ случаѣ не напишетъ слова, которое у него не связано съ представленіемъ:; онъ будетъ писать только то, что имѣется въ его душѣ, онъ будетъ упражняться именно въ изложеніи своихъ мыслей. Для такихъ работъ у ученика всегда имѣется необходимый запасъ собственнаго матеріала, онъ несомнѣнно уже умѣетъ имъ пользоваться, конечно, настолько, насколько развита его мыслительная дѣятельность; форма сочиненія, какъ форма простого повѣствованія, не представляетъ для дѣтей никакого затрудненія; наконецъ, дѣтскій языкъ въ своемъ непосредственномъ выявленіи, художественный по самой при-

родѣ своей, есть та именно форма словеснаго выраженія мыслей, которая въ педагогическомъ отношеніи представляетъ и цѣнность и интересъ. А разъ ученики, дѣйствительно, имѣютъ для своихъ сочиненій и матеріалъ въ своей душѣ, и умѣнье пользоваться этимъ матеріаломъ, и планъ для изложенія, и, наконецъ, дѣтскій художественный языкъ, то, слѣдовательно, говоритъ авторъ, мы смѣло можемъ приступить съ учениками прямо къ изложенію своихъ мыслей, т. е. къ сочиненіямъ.

Къ занятіямъ такого рода письменными работами авторъ, по его словамъ, подошелъ совершенно случайно: онъ прочелъ своимъ ученикамъ разсказъ г-жи Дмитріевой, «Школяры», напечатанный въ ноябрьской книжкѣ «Міра Божьяго» за 1897 годъ, гдѣ, между прочимъ, приводится рядъ писемъ, заданныхъ ученикамъ учительницею, въ которыхъ они, вообразивши себя тѣмъ, чѣмъ они желали бы быть, описываютъ свое житье въ письмахъ къ роднымъ. Эти письма такъ понравились ученикамъ, что они заявили автору статьи, своему учителю, что они тоже напишутъ ему такія письма; въ отвѣтъ на это заявленіе ученикамъ было предложено написать сперва такія письма, гдѣ бы они описывали уѣхавшему изъ дому брату или отцу домашнія дѣла. Послѣ нѣсколькихъ аналогичныхъ писемъ ученикамъ были прочтены ученическія сочиненія изъ «Яснополянской школы», и они заявили, что писемъ больше не будутъ писать, а будутъ писать «разные случаи». Оказалось, говоритъ авторъ, что описаніе «случаевъ» было для учениковъ гораздо легче, и наши повѣствовательныя сочиненія пошли быстрымъ шагомъ впередъ. Авторъ изъ личнаго опыта убѣдился въ томъ: 1) что сочиненія повѣствовательнаго характера, какъ болѣе легкія, должны предшествовать описательнымъ, 2) что лучшими выходили сочиненія, написанныя не на придуманную и навязанную учителемъ тему, а на темы, придуманныя вмѣстѣ съ учениками. Къ концу годового опыта, по замѣчанію автора, ученическія сочиненія были уже вполнѣ удовлетворительны; механизмъ дѣла не представлялся для нихъ болѣе затруднительнымъ, и все у нихъ выходило гладко и стройно.

Другой планъ практическаго примѣненія той же идеи представляется автору въ слѣдующемъ видѣ: 1) устная рѣчь, устное сочинительство—ученику задается разсказъ для чтенія, разсказъ разбирается вмѣстѣ съ учителемъ, пересказывается, затѣмъ ученику предлагается придумать свой разсказъ на эту же тему; разсказы составляются сперва по образцу и плану прочитаннаго,

потомъ, съ пріобрѣтеніемъ навыка къ разсказу, независимо отъ плана и содержанія прочитаннаго, лишь бы въ разсказѣ была та же идея. Послѣ года занятій такими устными упражненіями переходъ къ такимъ же письменнымъ упражненіямъ; затѣмъ ученикъ былъ ознакомленъ съ тѣмъ, какъ вести дневникъ, куда онъ могъ бы записывать все то, что онъ пожелаетъ: и свои разсказы, и свои впечатлѣнія, и событія и т. п.; къ числу такого же рода работъ, развивающихъ творческое воображеніе въ ученикахъ и въ то же время дающихъ возможность свободно пользоваться матеріаломъ для письменныхъ упражненій, авторъ относитъ также писаніе сочиненій по картинкамъ, возможныхъ, по мнѣнію автора, только съ болѣе старшими учениками въ третій годъ обученія, хотя автору извѣстны также и случаи, когда сочиненія по картинкамъ примѣнялись въ начальной школѣ и во второй годъ обученія и не безъ успѣха; наконецъ, по мнѣнію автора, къ такого же рода работамъ можно отнести указанныя Л. Н. Толстымъ сочиненія разсказовъ на пословицы.

Нельзя согласиться съ тѣмъ,—замѣчаетъ авторъ,—что активное, творческое воображеніе, управляемое нашею волею, можетъ быть, хотя въ какомъ либо отношеніи, вреднымъ для ученика и должно подавляться воспитаніемъ. «Сильное, стремительное и яркое воображеніе, — говоритъ Ушинскій,—съ которымъ душа человѣка не можетъ бороться, создаетъ безумцевъ; но то же воображеніе, покорное волѣ человѣка, создаетъ не только великихъ поэтовъ, но также великихъ мыслителей и ученыхъ». Развитію-то этой важной способности души человѣка, думаетъ И. И. Трояновскій, и могли бы какъ нельзя лучше служить упомянутыя сочиненія на темы прочитанныхъ разсказовъ, предоставляя ученику возможность, при участіи воли, строить новыя опредѣленныя комбинаціи изъ имѣющагося въ душѣ матеріала.

О дѣтскихъ сочиненіяхъ, какъ факторѣ развитія языка—говоритъ Т. Лубенецъ въ «Ж. М. Н. Пр.» за 1910 г., мартъ, стр. 31—52. Авторъ констатируетъ фактъ, что ребенокъ, воспринимающій обыкновенно все путемъ подражанія, въ томъ числѣ и способъ или форму изложенія своихъ мыслей, воспитывающійся со сверстниками, говоритъ особымъ, чисто дѣтскимъ, наивнымъ и простымъ языкомъ; ребенокъ, живущій среди взрослыхъ, въ очень раннемъ возрастѣ начинаетъ употреблять въ своей рѣчи выраженія и обороты, какіе обыкновенно употребляютъ лишь взрослые люди; рѣчь его серьезна, совершенно не соотвѣтствуетъ его возрасту и другимъ дѣтямъ часто непонятна. То же самое,

говоритъ авторъ, наблюдается и при обученіи письму. Ребенокъ, только что научившійся писать, будетъ излагать свои мысли на бумагѣ такъ, какъ онъ привыкъ говорить, т. е. просто и свободно. Ребенокъ же, котораго, научивъ писать, предварительно заставляютъ нѣсколько лѣтъ упражняться въ безсмысленныхъ диктовкахъ, когда, наконецъ, перейдетъ къ писанію самостоятельныхъ сочиненій, непремѣнно будетъ писать ихъ языкомъ диктовокъ. Въ его мозгу уже прочно засѣлъ навыкъ къ извѣстнымъ оборотамъ письменнаго изложенія мыслей, котораго ничѣмъ не изгладить. Онъ знаетъ, что говорить—это одно, а писать—другое. Писать надо не такъ, какъ говоришь, а такъ, какъ писалъ въ диктовкахъ. Отсюда и получаются тѣ нелѣпыя ученическія сочиненія, въ которыхъ каждое слово—чужое, книжное, не дѣтское, каждый оборотъ—почерпнутъ изъ диктанта, каждая мысль связана привычнымъ шаблономъ грамматическихъ примѣровъ.

Авторъ статьи знакомитъ читателя со своими интересными опытами и наблюденіями въ связи съ самостоятельными ученическими сочиненіями, построенными по плану опыта Бинэ, установившаго на основаніи дѣтскаго сочиненія по картинѣ четыре опредѣленныхъ дѣтскихъ типа съ точки зрѣнія способовъ выраженія своихъ мыслей: *описательный* (описывали только то, что видѣли на картинѣ, безъ всякихъ собственныхъ поясненій), *наблюдательный* или, по терминологіи Лубенца,—*разсудительный* (старались такъ или иначе пояснить то, что описывали, внося въ описаніе нѣчто свое, иллюстрируя сказанное подходящими примѣрами, дѣлая обобщенія и выводы), *эмоціональный* (преобладаютъ личныя чувства и настроенія, вызванныя темой; содержаніе отступаетъ на задній планъ), *формальный*, по терминологіи Бинэ—«type érudit» (типъ эрудитовъ; старается выполнить данную тему лишь постольку, поскольку это нужно для учителя).—A. Binet: *Psychologie individuelle. La description d'un objet* (L'année psych., III, 1897, стр. 296—332).

Опыты г. Лубенца, произведеные имъ въ народной школѣ, дали, какъ преобладающіе, описательный, разсудительный и формальный типы (25, 4%, 27, 7%, 29, 6%); эмоціональный же типъ выразился въ гораздо меньшей цифрѣ (12,5%).

Аналогичный опытъ, произведенный затѣмъ авторомъ въ 8-мъ кл. женской гимназіи, далъ, въ качествѣ преобладающаго типа, типъ эмоціональный; формальный типъ оказался въ меньшинствѣ. Такое распредѣленіе авторъ считаетъ характернымъ для психологіи писавшихъ сочиненія. У женщины-подростка,

говоритъ онъ, какъ извѣстно, при умственной работѣ эмоція играетъ, въ огромномъ большинствѣ случаевъ, первенствующую роль, между тѣмъ какъ сухой формализмъ совершенно чуждъ женской душѣ.

Результаты опытовъ привели автора къ весьма важному и цѣнному въ педагогическомъ отношеніи заключенію, что во всякой школѣ среди дѣтей встрѣчаются четыре опредѣленныхъ типа, обусловленныхъ самой природой каждаго даннаго ребенка; ребенокъ эмоціональнаго типа всегда будетъ стремиться проявить такъ или иначе эмоцію какъ во всѣхъ своихъ поступкахъ, такъ и въ своемъ сочиненіи; поэтому сочиненія, тема которыхъ будетъ требовать сухого описанія, у такого ребенка выйдутъ неудачными, а самая тема покажется ему скучной; наоборотъ, для ребенка описательнаго типа тема отвлеченнаго характера, гдѣ требуется проявленіе личныхъ чувствъ и личнаго настроенія, будетъ непонятна, а зачастую даже и недоступна; то же можно сказать и объ остальныхъ типахъ; естественнымъ выводомъ изъ этого является сознаніе полной невозможности привести, какъ это обыкновенно у насъ требуется отъ школы, всѣхъ дѣтей данной группы или даннаго класса къ одному уровню, нивеллировать ихъ мысли, чувства, рѣчь и способъ письменнаго изложенія мыслей; особенно рѣзко проявляется невозможность эта при сочиненіяхъ; учитель, требующій отъ учениковъ, чтобы сочиненіе состояло только изъ описанія, получитъ около 25% хорошихъ работъ, такъ какъ таковъ, приблизительно, долженъ быть % дѣтей описательнаго типа, остальныя же дѣти напишутъ «не на тему» и т. д. Единственнымъ выходомъ изъ такого положенія, по мысли автора, является разнообразіе предлагаемыхъ темъ, отсутствіе въ нихъ строгой опредѣленности, предоставленіе учащимся полной свободы развитія темы въ любомъ направленіи и, наконецъ, оцѣнка ученическихъ работъ сообразно съ характеромъ каждаго ученика, а не съ какимъ-нибудь опредѣленнымъ шаблономъ.

Отрицательно относясь къ обще-принятымъ у насъ способамъ обученія изложенію своихъ мыслей въ родѣ приписыванія по извѣстнымъ вопросамъ къ даннымъ предложеніямъ объяснительныхъ словъ, дописыванія предложеній, составленія по даннымъ простымъ предложеніямъ сперва слитныхъ, а потомъ и сложныхъ предложеній, составленія полныхъ отвѣтовъ на вопросы, исчерпывающіе содержаніе прочитанной статьи, или на вопросы, исходящіе изъ заданной темы, писанія сочиненій по

картинкамъ, если надъ ними поставлены вопросы, дающіе готовый планъ для сочиненія, переложенія поэтическихъ стихотвореній и отрывковъ изъ писателей, сочиненій на такъ называемыя «курсовыя темы», г. Лубенецъ въ общихъ чертахъ намѣчаетъ путь, по которому должно итти обученіе родному языку въ связи съ развитіемъ въ учащихся способности излагать свои мысли. Это изложеніе своихъ мыслей начинается обыкновенно у дѣтей еще въ дошкольномъ возрастѣ, когда они разсказываютъ о всемъ видѣнномъ и слышанномъ; въ этомъ же возрастѣ довольно ярко проявляется уже и попытка къ письменному изложенію въ видѣ рисунковъ, лѣпки изъ глины и т. п. По мысли г. Лубенца, *уже на первыхъ ступеняхъ обученія, когда дѣти усвоятъ буквы, можно давать имъ письменныя изложенія:* «напишите, что вы видите въ классѣ; напишите, что вы видите во дворѣ, на улицѣ, въ лѣсу и т. д». Отдѣльныя даже слова, въ формѣ которыхъ дѣти дадутъ отвѣты на предложенныя темы, лично для нихъ уже цѣлыя сочиненія. Дальнѣйшею ступенью сочиненій въ школѣ г. Лубенецъ считаетъ такого рода темы: нарисуйте тотъ или иной предметъ и напишите о немъ, что хотите; сдѣлайте то или иное и напишите объ этомъ; произведите наблюденіе надъ тѣми или другими животными, окружающими дѣтей, и напишите, что вы замѣтили; и т. д., и т. д.— Изложенные мысли и факты заслуживаютъ, конечно, самаго серьезнаго вниманія преподавателя и еще болѣе убѣждаютъ насъ въ томъ, въ какой мѣрѣ важнымъ представляется вопросъ о методахъ обученія дѣтей самостоятельному изложенію своихъ мыслей, и сколько въ этомъ же направленіи еще предстоитъ въ будущемъ работы въ цѣляхъ практическаго разрѣшенія интересующей насъ проблемы.

Вопросу о самостоятельныхъ ученическихъ сочиненіяхъ удѣляетъ серьезное вниманіе и В. Чернышевъ въ своей брошюрѣ: *Въ защиту живого слова* (СПБ. 1912). Интересы воспитанія, развитія и укрѣпленія въ дѣтяхъ живого слова требуютъ, чтобы обученіе родному языку велось безъ всякихъ потрясеній въ естественномъ процессѣ мышленія и усвоенія рѣчи. Школьныя сочиненія и представляются автору однимъ изъ видовъ упражненій живой дѣтской рѣчи, въ практическомъ и въ педагогическомъ отношеніи несомнѣнно болѣе нужнымъ и производительнымъ занятіемъ, чѣмъ диктовка или списываніе (стр. 16). Школьное сочиненіе, по Чернышеву, это просто письменное выраженіе того, что ученикъ можетъ передать живою рѣчью. Онъ предпо-

лагаетъ, что сочиненіе это разовьется изъ тѣхъ бесѣдъ, которыя необходимо вести въ школѣ для упражненія въ живомъ языкѣ. У дѣтей, говоритъ Чернышевъ, богатый матеріалъ для самостоятельныхъ устныхъ разсказовъ, и если его хорошо разработать путемъ частныхъ бесѣдъ, то они могутъ писать очень недурныя сочиненія, — недурныя по содержанію и послѣдовательности изложенія мысли; къ орѳографіи и стилистикѣ въ этихъ работахъ слѣдовало бы, по мысли Чернышева, относиться снисходительнѣе: въ рѣчи письменной или устной, вѣдь, все-таки, главное—мысль и связность упражненія, а не орѳографическій костюмъ или произношеніе.

Чернышевъ рекомендуетъ предлагать дѣтямъ съ самыхъ первыхъ шаговъ школьнаго обученія, въ цѣляхъ содѣйствія выработкѣ живой рѣчи, разсказывать, что они могутъ: Что ты дѣлаешь, когда встаешь утромъ? Какую работу умѣешь дѣлать и какъ ее дѣлаешь? Какъ получается хлѣбъ, который ты ѣшь? Какъ запрягаютъ лошадь? Что вы получаете изъ огорода?... Какъ начинается весна? Что дѣлается осенью? Какое изъ домашнихъ животныхъ они больше любятъ? Какъ нужно ухаживать за лошадью? Что дѣлается во время метели или грозы? и т. д. Какую игру ты больше любишь? Купанье въ рѣкѣ. Собиранье ягодъ и т. п. Авторъ думаетъ, что подобныя упражненія въ изложеніи живой устной рѣчью дѣйствительныхъ знаній, мыслей и чувствъ подвинутъ дѣтей въ обладаніи живымъ русскимъ языкомъ и приготовятъ ихъ къ писанію сочиненій такого рода. Приступать къ этой работѣ, естественно, слѣдуетъ тогда, когда дѣти графически овладѣютъ письмомъ настолько, чтобы безъ труда записывать свои мысли. А то вѣдь нерѣдко бываетъ, замѣчаетъ авторъ, что ученикъ такъ и кончитъ школу (авторомъ имѣется въ виду народная школа) съ умѣньемъ писать одну только диктовку, такъ что грамотность въ смыслѣ передачи своей мысли для него совсѣмъ не существуетъ. Я думаю, прибавляетъ авторъ, что эта неграмотность гораздо хуже орѳографической малограмотности.

На ту же тему о самостоятельномъ изложеніи учащимися своихъ собственныхъ мыслей въ цѣляхъ развитія собственной иниціативы, творчества и самодѣятельности, говоритъ С. Е. Козловъ въ интересной брошюрѣ - статьѣ: *Новая постановка письменныхъ работъ въ русской школѣ* (СПБ. 1911). По мнѣнію этого автора, нужно стараться придавать письменнымъ работамъ самостоятельный характеръ по возможности сейчасъ же, какъ

только дѣти научатся грамотѣ и въ состояніи будутъ писать простыя предложенія. Авторъ, народный учитель, высказывается въ томъ смыслѣ, что уже въ серединѣ перваго года можно упражнять учениковъ въ маленькихъ, въ нѣсколько строкъ, самостоятельныхъ изложеніяхъ; темы для дѣтскихъ сочиненій первыхъ четырехъ лѣтъ, по мнѣнію автора, должны быть заимствованы всецѣло изъ жизни дѣтей и изъ окружающей ихъ обстановки, а главнѣйшею цѣлью ихъ должно быть упражненіе дѣтей въ изложеніи своихъ собственныхъ мыслей и обогащеніе ихъ точными и ясными понятіями объ окружающихъ предметахъ и явленіяхъ. Для того, чтобы ввести больше разнообразія въ работы и чтобы затронуть по возможности всѣ стороны жизни дѣтей, авторъ рекомендуетъ имѣть въ виду нѣсколько группъ темъ для такихъ самостоятельныхъ ученическихъ сочиненій и самъ лично указываетъ десять такихъ группъ:

I. Развлеченія дѣтей внѣ школы: Купанье въ рѣкѣ. Катанье на лодкѣ. Уженье рыбы или ловля сѣтью. Ловля раковъ. Собираніе красивыхъ камней и ракушекъ. Ловля въ полѣ бабочекъ, собираніе ягодъ и цвѣтовъ. Прогулка въ лѣсъ. Гнѣздо птички. Ловля птичекъ и т. п.

II. Взаимныя отношенія дѣтей въ школѣ и дома: Подаяніе нищему. Сборъ въ пользу бѣдныхъ. У больного товарища. Моя болѣзнь. Мои школьные товарищи и т. п.

III. Дѣти и домашнія животныя: Моя собачка или кошечка. Злая собака. Хитрая собака. Гусь забіяка. Какъ дрались пѣтухи и т. д.

IV. Дѣти на лонѣ природы: Прогулка въ лѣсъ. Сборъ грибовъ и ягодъ. Какъ мы заблудились. Ночь на озерѣ у костра. Ночевка въ лѣсу на сѣнокосѣ и т. п.

V. Сцены изъ жизни дѣтей, гдѣ проглядываютъ ихъ наклонности: разсказать случаи изъ жизни своей или товарища, иллюстрирующіе — догадливость, честность, храбрость, самопожертвованіе и пр.

VI. Дѣти труженики: Въ ученьѣ у сапожника. Продавецъ булокъ. Продавецъ газетъ. Дѣти акробаты. Мальчикъ пастухъ. Зимой за сѣномъ или за дровами и т. д.

VII. Вредныя шалости дѣтей и игры съ дурными послѣдствіями: Какъ мы дразнили собаку, кошку, барана или козла. Шалость съ огнемъ. Шалость въ лодкѣ на озерѣ или на рѣкѣ и пр.

VIII. Взаимныя отношенія дѣтей и родителей: За что я люблю папу или маму. Какъ я огорчилъ свою мать или отца и т. п.

IX. Взаимныя отношенія дѣтей и учителей: Литературный вечеръ. Поздравленіе учителя съ днемъ Ангела. Первая моя встрѣча съ учителемъ. Разставаніе съ учителемъ послѣ экзаменовъ.

X. Большіе праздники: Подъ Рождество. Встрѣча Новаго Года. Св. Пасха и т. п.

Авторомъ рекомендуется сочиненія на эти темы приспосабливать къ прочитанному, чтобы литературный образецъ могъ служить до нѣкоторой степени примѣромъ, и чтобы вообще письменныя работы имѣли связь съ прочитаннымъ и выученнымъ; при отсутствіи аналогичнаго литературнаго матеріала рекомендуется учителю разсказать аналогичный случай изъ своей жизни, а потомъ заставить нѣсколько учениковъ разсказать подобные случаи про себя; иногда же можно и прямо заставлять ученика разсказывать свое, облегчая ему разсказъ вопросами, вызывающими его на большую подробность.

На ту же тему о самостоятельныхъ дѣтскихъ сочиненіяхъ говорятъ: М. А. Тростниковъ въ своей—*Методикѣ письма и письменныхъ упражненій* (Юрьевъ, 1910)—стр. 115—134; А. Д. Алферовъ: *Родной языкъ въ средней школѣ*, гл. IX-ая—Ученическія сочиненія; А. В. Поповъ въ своей прекрасной *Методикѣ русскаго языка*, гл. V-ая—О развитіи устной и письменной рѣчи; Е. И. Тихѣева въ своей книгѣ: *Родная рѣчь и пути къ ея развитію* (СПБ. 1913.); А. В. Миртовъ въ своей книгѣ: *Какъ научить и научиться писать сочиненія?* (СПБ. 1913), и др.

Наконецъ, въ качествѣ спеціальнаго пособія, всесторонне и систематически разсматривающаго указанный вопросъ, можетъ быть рекомендована книга В. А. Самсонова: *Методическое руководство для веденія школьныхъ сочиненій въ низшихъ и среднихъ учебн. заведеніяхъ.* Изд. 4, Петроградъ, 1915.

Что касается моего собственнаго опыта въ области упражненія дѣтей въ свободномъ письменномъ изложеніи своихъ мыслей, то я настолько убѣжденъ въ цѣлесообразности метода воспитанія дѣтской рѣчи, а, слѣдовательно, и всего, что въ развитіи ребенка такъ или иначе соприкасается съ развитіемъ языка, помощью самостоятельныхъ дѣтскихъ сочиненій на темы, связанныя съ ихъ собственнымъ духовнымъ міромъ, что для меня лично не существуетъ вопроса, можно или нельзя съ дѣтьми писать сочиненій, такъ какъ этотъ вопросъ для меня по отношенію къ учащимся младшаго возраста нашихъ гимназій рѣшенъ въ утвердительномъ смыслѣ моими собственными спеціальными наблюде-

ніями въ этой области въ теченіе многолѣтней преподавательской практики и въ томъ числѣ—въ теченіе четырехъ лѣтъ непрерывной работы надъ одною и тою же группою учениковъ съ 1-го по 4-ый классъ включительно. Если мои ученики 4-го класса охотно, любовно, съ полнымъ интересомъ къ дѣлу, съ увлеченіемъ и съ успѣхомъ въ теченіе учебнаго года писали классныя сочиненія на слѣдующія литературныя темы: 1) *Героизмъ капитана Миронова;* 2) *Петръ I и Мазепа въ «Полтавѣ» Пушкина;* 3) *Сыновья Тараса Бульбы;* 4) *Поэтическая сторона личности Лукерьи*— и т. п., то я объясняю это тѣмъ, что названные ученики стали писать сочиненія подъ моимъ руководствомъ съ 1-го класса, и первымъ ихъ сочиненіемъ въ I-мъ кл. былъ разсказъ на тему: *Жизнь рабочей лошадки Гнѣдко,* въ которомъ каждый ученикъ долженъ былъ придумать и разсказать біографію воображаемой лошадки. Вторымъ сочиненіемъ въ I-мъ классѣ было сочиненіе на тему: *Наступленіе осени;* здѣсь ученики должны были изложить свои наблюденія надъ перемѣнами въ окружающей ихъ природѣ и обстановкѣ въ связи съ наступленіемъ осени; аналогичною темою въ этомъ же классѣ была впослѣдствіи: *Наступленіе зимы.* Кромѣ того, эти же ученики I-го класса писали сочиненія на такія темы:

1. *Поѣздка на дачу.*
2. *Какъ я провелъ лѣто въ деревнѣ.*
3. *Какъ я леталъ.*
4. *Роковое купанье.*
5. *Случай.*
6. *Неудачная прогулка.*
7. *Воспоминаніе о пожарѣ.*
8. *Прогулка на Лахту.*
9. *Ручная ворона.*
10. *Разсказъ моего товарища о его рождественскихъ каникулахъ.*
11. *Послѣдняя побѣда (эпизодъ изъ исторіи Юлія Цезаря).*
12. *Лѣтнее происшествіе.*
13. *Волки.*
14. *Вѣрный Дружокъ.*
15. *Встрѣча съ волками.*
16. *Переправа на паромѣ черезъ р. Оредежъ.*
17. *Переправа на плотахъ черезъ рѣки.*
18. *Неудачная поѣздка.*
19. *Охота.*

20. *Разсказъ крестьянина.*
21. *Устройство плота.*

Во II-мъ классѣ тѣ же ученики писали сочиненія на темы:

1. «*Опять мы въ школѣ*» — первое сочиненіе, написанное послѣ лѣтнихъ каникулъ; ученики должны были разсказать о фактахъ, мысляхъ и чувствахъ, которыми сопровождалось ихъ возвращеніе послѣ каникулъ въ школу;

2. «*Неблагодарность*»—придумать соотвѣтственный разсказъ;

3. «*Наступленіе весны*»—описать наблюдаемыя перемѣны въ природѣ и въ окружающей обстановкѣ;

4. «*Куда я хотѣлъ бы поѣхать и почему?*»—отвѣтить на предложенный вопросъ.

Въ III-мъ классѣ тѣ же ученики писали на темы:

1. «*Какъ я провелъ лѣто*»;

2. «*Крестьянинъ, лошадь и непріятель*»—должны были составить разсказъ, въ которомъ дѣйствующими лицами были бы названные персонажи;

3. «*Котъ и мыши*»—тоже.

Тема для сочиненія, если ее предлагаетъ преподаватель, подсказывается ему, прежде всего, тѣмъ литературнымъ матеріаломъ, который въ данный моментъ является предметомъ класснаго чтенія: всякое стихотвореніе, картина, образъ и т. д. по ассоціаціи можетъ вызвать другое аналогичное въ томъ или иномъ отношеніи представленіе, и вотъ это-то представленіе и дѣлается предметомъ для темы. Напримѣръ, стихотвореніе Пушкина «*Къ нянѣ*» подсказываетъ тему для самостоятельнаго ученическаго сочиненія «*Моя няня*»; многочисленные хрестоматическіе отрывки изъ «Дѣтскіе годы Багрова—внука» С. Аксакова подсказываютъ неисчерпаемое количество аналогичныхъ темъ изъ ученической жизни: *Поѣздка на пароходѣ; Катанье въ лодкѣ; Какъ я переправлялся черезъ рѣку; Моя болѣзнь и выздоровленіе; Нашъ переѣздъ въ городъ N; Какъ я ловилъ рыбу* и т. п. Въ хрестоматіи М. А. Гусевой, ч. I я нахожу отрывокъ изъ «Семейное счастье» Л. Толстого подъ заглавіемъ «Мое говѣнье»: въ связи съ чтеніемъ этого отрывка я бы предложилъ желающимъ изъ учениковъ написать сочиненіе на ту же тему изъ своей жизни, и т. д.

Дѣтская сказочка — *Лисичка и кувшинъ*, помѣщенная на первыхъ страницахъ школьной хрестоматіи А. Острогорскаго: *Живое слово*, ч. 1-ая, съ предварительною бесѣдою на

тему о знакомыхъ дѣтямъ животныхъ и ихъ нравахъ—послужила поводомъ для ученическихъ сочиненій въ I-мъ классѣ на темы: *Какъ я выкармливалъ зайчика; Бѣлочка; Какъ я нашелъ гнѣздо ласточки; Воробей; Заяцъ; Какъ мы ловили бѣлку; Нашъ ёжъ; Собака Пудикъ; Какъ мы нашли птенчика; Котъ; Какъ я поймалъ птичку; Погоня за зайцемъ; Какъ Бурлакъ ловилъ бѣлку; Какъ нашъ котъ бѣгалъ за бѣлкой; Какъ я спасъ бѣлку; Бобка; Какъ собака разорила гнѣздо*—и т. п.

Всѣ указанныя выше темы возникли у преподавателя и учениковъ въ связи съ читаемымъ въ классѣ литературнымъ матеріаломъ; источникомъ для отвѣта на тему въ этомъ случаѣ долженъ былъ явиться у ребенка запасъ собственныхъ его наблюденій, впечатлѣній и переживаній; работа въ этомъ духѣ несомнѣнно должна привести къ воспитанію въ дѣтяхъ привычки наблюдать и отдавать себѣ и другимъ отчетъ въ своихъ наблюденіяхъ.

Прекраснымъ мотивомъ для самостоятельныхъ ученическихъ сочиненій могутъ быть также *пословицы*, когда ученикамъ предлагается при чтеніи пословицъ объяснять ихъ смыслъ не вербально, а въ формѣ разсказа. Такъ, въ теченіе же перваго мѣсяца занятій ученики 1-го класса писали у меня разсказы на пословицы, помѣщенныя въ названной хрестоматіи рядомъ съ разсказомъ—«Гвоздь»: *Авось до добра не доведетъ; И готово да безтолково; Зацѣпившись за пень, простоялъ весь день; Скоро огонь горитъ да вода бѣжитъ; Тише ѣдешь—дальше будешь*, и т. п.

Я не буду останавливаться на вопросѣ, какого характера работы, описательнаго или повѣствовательнаго, болѣе пригодны или болѣе по вкусу учащимся младшаго возраста. Принято думать, обыкновенно, и съ этимъ нельзя не согласиться, что сочиненія описательнаго характера болѣе скучны для молодыхъ авторовъ, а потому и менѣе пригодны, съ педагогической точки зрѣнія, для самостоятельныхъ ученическихъ работъ въ младшемъ возрастѣ. Я, впрочемъ, думаю, что и въ данномъ случаѣ могутъ быть различныя индивидуальныя склонности, и находилъ бы полезнымъ какъ для старшаго, такъ и для младшаго возраста не разграничивать строго элементовъ описанія и повѣствованія, а по возможности пріучать учениковъ одновременно и къ описанію и къ повѣствованію, требуя, чтобы въ *разсказы* непремѣнно входилъ въ той или иной формѣ и элементъ описанія, и, наоборотъ—въ сочиненія описательнаго характера, чтобы по возможности входилъ и элементъ повѣствованія.

Сочиненія эти должны выполняться учениками преимущественно дома, не торопясь, въ обстановкѣ, которая обычно для учениковъ нашихъ гимназій представляетъ больше удобствъ и для обдумыванія темы и для вдохновенія, нежели обстановка классной часовой работы. Опредѣленнаго срока для выполненія сочиненія назначать ученикамъ не слѣдуетъ: дня два-три, кто какъ успѣетъ. Впрочемъ, на второй же день послѣ заданія темы у многихъ сочиненіе, оказывается, уже готово, и авторы чувствуютъ неопреодолимую потребность выявить плоды своего творчества. Этому порыву не нужно давать остыть, и преподавателю немедленно же слѣдуетъ принять соотвѣтственныя мѣры къ тому, чтобы произведеніе было выслушано и оцѣнено по достоинству, причемъ въ данномъ случаѣ я поступаю обыкновенно такимъ образомъ.

Когда сочиненіе готово у нѣсколькихъ учениковъ, я съ ближайшаго же урока начинаю нѣкоторую часть времени удѣлять чтенію и обсужденію этихъ сочиненій. Сочиненія въ классѣ читаются ихъ авторами, товарищи слушаютъ и по прочтеніи сочиненія поочередно, если у кого есть какія либо замѣчанія, дѣлятся своими впечатлѣніями по поводу заслушаннаго сочиненія, отмѣчая его достоинства и недостатки. Такъ, въ теченіе ряда уроковъ постепенно одно за другимъ заслушиваются обыкновенно почти всѣ сочиненія учениковъ класса.

Критическія замѣчанія товарищей по поводу заслушанныхъ сочиненій бывали слѣдующаго рода:

Сочиненіе въ общемъ интересное, но плохой слогъ.

Скучное сочиненіе; слова: мы, я, послѣ—встрѣчаются часто.

Очень часто повторяется слово—мы.

Не разработано и не интересно.

Плохо читаетъ.

Воспользовался бесѣдой въ классѣ.

Сочиненіе очень хорошо написано: всѣ подробности, но почему онъ говоритъ, что сначала онъ спросилъ кучера, то оказалось 5 верстъ, а послѣ оказалось 10.

Написано очень скучно. Въ разсказѣ слишкомъ-много подробностей совсѣмъ не интересныхъ и скучныхъ. Ихъ, по моему, совсѣмъ не нужно. Напр., «... мамѣ и папѣ дали кофе, а намъ чаю».

Не ясно, потому что надо было ужъ описывать подробно все, а не кусочки.

Откуда кучеръ зналъ, сколько верстъ?

Очень монотонно написано; не интересно, очень хочется спать при чтеніи. Я думаю, каждый пустякъ описывать не надо. (Недоумѣніе того же критика вызвали также выраженія, встрѣчающіяся въ сочиненіи: «прищелъ день» и «малиновая горка»).

По поводу другого изъ заслушанныхъ сочиненій были даны такіе отзывы:

Это сочиненіе не для учениковъ I-го класса, а для дѣтей лѣтъ пяти (sic!).

Въ родѣ перевода съ нѣмецкаго. (оригинальное и характерное замѣчаніе!).

Некрасиво написано.

Списано изъ сказки Андерсена «Елка» и очень коротенькое—и т. д. въ томъ же духѣ.

Эта товарищеская критика приноситъ, несомнѣнно, большую пользу, какъ для автора, такъ и для слушателей; она воспитываетъ благородное соревнованіе въ трудѣ, повышаетъ интенсивность творческой самодѣятельности, воспитываетъ творческія силы и любовь къ литературнымъ занятіямъ и пробуждаетъ въ дѣтяхъ литературно-критическое чутье. Само собою разумѣется, что вся эта работа, какъ исполненіе сочиненій, такъ и критика товарищей, ни въ какомъ случаѣ не подлежатъ оцѣнкѣ баллами.

На лѣто я обыкновенно предлагаю дѣтямъ вести дневники, описывая въ нихъ наиболѣе интересные случаи изъ своей лѣтней жизни и, по возможности, иллюстрируя ихъ соотвѣтственными рисунками. Послѣ лѣта, начиная съ первыхъ же уроковъ, отдѣльные отрывки изъ дневниковъ, по собственному выбору и усмотрѣнію авторовъ, прочитываются ими публично въ классѣ въ томъ же порядкѣ, какъ и ученическія сочиненія. Если ученикъ находитъ, что лѣто его прошло крайне однообразно, скучно, безсодержательно въ смыслѣ разнообразія впечатлѣній, и что его дневникъ не можетъ представлять интереса для товарищей, такому ученику должно быть предоставлено полное право своего дневника не читать въ классѣ.

Образцы ученическихъ сочиненій на самостоятельныя темы.

I-ый классъ.

Тема: *Жизнь рабочей лошадки Гнѣдко.*

Сочиненіе № 1.

Рабочая лошадка Гнѣдко.

Невесела жизнь рабочей лошади. Съ самаго утра до вечера возитъ она телѣгу, нагруженную разными тяжестями. Особенно трудно ей осенью, когда мостовая покрыта скользкой грязью. Чуть не падая, сопровождаемая руганью и ударами кнута, выбивается изъ силъ. Напрягая послѣднія силы, двигается впередъ и, наконецъ, довозитъ кладь до мѣста назначенія. Зимой сани легко скользятъ по снѣгу, и лошадка бѣжитъ скоро и весело. Но плохо приходится ей въ сильные морозы. Дрогнетъ она отъ холода. Лѣтомъ овода и мухи не даютъ ей покоя.

Плохо живется рабочей лошади.

Сильно страдаетъ она отъ холода, голода и непосильной работы.

Е. К.

Сочиненіе № 2.

Жизнь Гнѣдко.

Была у одного крестьянина лошадь съ жеребенкомъ Гнѣдко. Выѣдетъ крестьянинъ пахать пашню, а Гнѣдко выпуститъ въ поле. Гнѣдко побѣгаетъ въ полѣ, и побѣжитъ къ матери. У крестьянина былъ сынъ Ваня и дочь Маша. Любили Ваня и Маша Гнѣдко. Выросъ Гнѣдко и сдѣлался красивой лошадью. Поѣхалъ крестьянинъ продавать Гнѣдко въ городъ; продалъ очень выгодно извозчику. Онъ былъ радъ, а Ваня и Маша горько плакали. У извозчика жилось Гнѣдкѣ плохо. Ему приходилось цѣлыми днями возить господъ по городу.

К. М.

Сочиненіе № 3.

Жизнь рабочей лошадки Гнѣдко.

Родился Гнѣдко въ деревнѣ у бѣднаго мужика въ хлѣву. Скучно ему тамъ было. Темно. Но вотъ наступила весна, и Гнѣдко съ матерью выпустили въ поле. Онъ сначала испугался свѣта,

но потомъ освоился и весело побѣжалъ по зеленому лугу, пощипывая свѣжую, зеленую травку. Цѣлое лѣто онъ только гулялъ, къ осени же онъ замѣтно выросъ, и ноги стали сильныя. Еще годъ онъ погулялъ и тутъ въ жизни его случилась перемѣна: его отлучили отъ матери и начали объѣзжать. Къ веснѣ онъ былъ хорошей сильной лошадью гнѣдой масти, и его прозвали «Гнѣдко». Но недолго Гнѣдко прожилъ въ деревнѣ; только два года боронилъ и пахалъ онъ, а на третій годъ, лѣтомъ, была очень сильная жара, хлѣба погорѣли, и осенью Гнѣдко повели продавать. Продали его злому и жадному извозчику, который билъ и мало кормилъ его. Отъ этого извозчика къ другому, а отъ него въ конку, и остальную жизнь Гнѣдко провелъ, возя тяжелую конку. Въ запряжкѣ же онъ и умеръ.

А. Д.

Тема: *Наступленіе осени.*

Сочиненіе № 1.

Осень въ Петербургѣ.

И вотъ въ Петербургѣ послѣ страшной жары наступаетъ скучная осень. Можетъ быть въ другихъ мѣстностяхъ (какъ, напримѣръ, въ Крыму) осень бываетъ и лучше, но про Петербургъ этого сказать нельзя, потому что, когда тамъ наступаетъ осень, то вмѣстѣ съ осенью начинаются дожди. Осенью у петербургскихъ извозчиковъ всегда лошади бываютъ какія то сонливыя и бѣгаютъ очень медленно. Въ серединѣ осени въ Петербургѣ становится сыро и холодно. Иногда, когда идешь въ гимназію, то тебя можетъ на полъ-дорогѣ застигнуть дождь. Зданія осенью принимаютъ скучный, сѣрый видъ, и потому осенью Петербургъ теряетъ свою красоту. Въ дѣйствительности исполняются слова А. С. Пушкина:

«Ужъ небо осенью дышало;
Ужъ рѣже солнышко блистало;
Короче становился день.» (стр. 6.).

Осенью въ Петербургѣ грязь бываетъ очень большая. Осенью петербургскія деревья теряютъ свои листья. Въ садахъ не бьютъ уже фонтаны, и воробьи не чирикаютъ на деревьяхъ. Сыро, холодно, грязно, а главное скучно.

К. Д.

Сочиненіе № 2.

Наступленіе осени въ Петербургѣ.

Накрапываетъ дождикъ, сыро.
Съ деревьевъ падаютъ листья.
По улицамъ разлились лужи.
Извозчикъ завязъ въ грязи.

Постройка домовъ оканчивается, и всюду, гдѣ ихъ оканчиваютъ, страшная грязь. Наконецъ, дождикъ пересталъ, подулъ вѣтеръ и разогналъ тучи. Показалось солнышко, на улицахъ стало немножко теплѣй и суше, но не на долго: подулъ сильный вѣтеръ, въ воздухѣ полетѣли бумажки и пожелт[illegible] листья. Холодно, всѣ закутались въ пальто. Вотъ снова пошелъ дождь; въ ожиданіи трамвая всѣ закутались въ плащи и раскрыли зонтики. Въ трамваѣ давка, толкотня, каждый спѣшитъ домой. Отъ колесъ извозчика летитъ во всѣ стороны грязь.

Л. Ж.

Сочиненіе № 3.

Наступленіе осени въ деревнѣ.

Скучно и невесело наступленіе осени въ деревнѣ. Дожди льютъ цѣлыми днями, и на улицѣ образуются цѣлыя лужи воды. Плохо крестьянамъ въ это время: ни на санях, ни на телѣгѣ не проѣдешь, и они не дождутся того времени, когда выпадетъ первый снѣгъ. Но зато ребятишкамъ раздолье: бѣгаютъ они въ однѣхъ рубашкахъ по водѣ и не чувствуютъ ни холода, ни вѣтра.

Г. П.

Сочиненіе № 4.

Осень на берегу моря.

Осенью я не жилъ въ настоящей деревнѣ, а жилъ въ дачномъ мѣстѣ на берегу Финскаго залива, гдѣ кругомъ сосны. Но и тамъ замѣтна осень: наступаютъ дожди, на морѣ бушуетъ буря; лодки выбрасываетъ на берегъ; на морѣ чувствуется холодъ. Теперь самое интересное время на морѣ, когда бушуетъ оно, и волны съ силой ударяются о берегъ и распадаются съ пѣной и шумомъ. Дачники стали разъѣзжаться, и стало совсѣмъ пусто.

На дорогахъ слякоть, въ нѣкоторыхъ мѣстахъ до того грязно, что даже нельзя перейти.

С. Г.

Сочиненія на разныя темы, предложенныя самими учениками:

1. Какъ я поймалъ зайца.

Однажды въ жаркій день въ деревнѣ мы съ дядей пошли косить. Мы уже прошли по два прокоса, но только что я началъ косить третій прокосъ, размахнулся косой и услыхалъ близъ себя, что кто-то закричалъ. Я заглянулъ въ траву и увидѣлъ что-то шевелящееся сѣренькое въ травѣ. Я нагнулся, разсмотрѣлъ это несчастное существо, и оказалось, что это былъ молоденькій зайчикъ; значитъ, когда я размахивался косой, то нечаянно ушибъ его. Потомъ я снесъ его домой, и онъ жилъ у меня цѣлый мѣсяцъ. Затѣмъ я его выпустилъ.

Б. Я.

2. Какъ нашъ котъ бѣгалъ за бѣлкой.

Когда мы играли на дворѣ, то изъ подвала нашего дома выбѣжала маленькая бѣлка съ пушистымъ хвостомъ. Нашъ котъ увидѣлъ и побѣжалъ за ней. Они долго бѣгали. Потомъ бѣлка побѣжала на улицу; котъ за ней. На улицѣ быстро бѣлка вбѣжала на электрическій фонарный столбъ. Бѣлка на столбъ, и котъ на столбъ. Бѣлка со столба пробѣжала на дворъ, и котъ за ней. Бѣлка перепрыгнула на заборъ сосѣдей и скрылась въ подвалъ. Мы все время слѣдили, какъ нашъ котъ охотился за бѣлкой, и смѣялись, когда котъ остался съ носомъ.

Л. Б.

3. Погоня за зайцемъ.

Я съ знакомыми гулялъ по парку. Съ нами была собака. Когда мы вышли на поляну, собака вдругъ залаяла и побѣжала куда-то. Мы пошли скорѣе за ней. Когда догнали собаку, то увидѣли, что она гонится за зайцемъ. Тогда я и знакомый мальчикъ тоже побѣжали за зайцемъ, а знакомая осталась насъ ждать. Черезъ нѣсколько минутъ намъ удалось догнать и поймать маленькаго зайца. Онъ очень испугался, когда увидѣлъ насъ. Мы его привели къ знакомой, поласкали и отпустили.

П. Г.

4. Какъ я поймалъ птичку.

Однажды лѣтомъ, когда я жилъ на дачѣ, посмотрѣлъ въ окно и увидѣлъ дупло въ деревѣ, гдѣ жили птички. Я выбѣжалъ въ садъ, досталъ лѣстницу и приставилъ къ тому дереву. Потомъ я влѣзъ на дерево, досталъ птичку, накормилъ ее, напоилъ и отпустилъ обратно.

Я. Г.

5. Бѣлочка.

Однажды лѣтомъ я всталъ очень рано, солнышко ярко свѣтило и манило изъ дому. Я подошелъ къ окну и увидѣлъ бѣлочку, которая ходила по забору. Я поскорѣй одѣлся и выбѣжалъ въ садъ. Мнѣ захотѣлось поймать бѣлочку. Она выжидала, пока я не подошелъ къ ней шага за два. Тогда она добѣжала по забору до дерева, вскочила на вѣтку и насмѣшливо посмотрѣла на меня, какъ будто говоря: «Что, поймалъ?» И затѣмъ, быстро спустившись, но уже по другую сторону забора, побѣжала въ лѣсъ. Я бросился за ней, а она, пробѣжавъ шаговъ десять, оглянулась и, увидѣвъ, что я бѣгу за ней, бросилась на дерево, затѣмъ на другое и скоро скрылась изъ глазъ. А я, раздосадованный неудачей, побрелъ по лѣсу, и уже рѣшилъ повернуть къ дому, какъ вдругъ услышалъ голоса и увидѣлъ знакомыхъ мальчиковъ, шедшихъ по лѣсу. Я подбѣжалъ къ нимъ и увидѣлъ на рукахъ у одного завернутую въ куртку бѣлочку. Я поцѣловалъ ея желтенькую мордочку, можетъ быть той-же самой плутовки-бѣлочки, за которой я охотился. Мальчики мнѣ разсказали, какъ трудно было ее поймать, и какъ она въ борьбѣ укусила руку. Мы ее торжественно понесли домой и выпустили ее на стеклянный балконъ. Она пугливо жалась по уголкамъ и ничего не ѣла. Такъ прошелъ день. На слѣдующее утро мы сжалились надъ бѣлочкой и отворили дверь. Бѣлочка, почуявъ свободу, радостно прыгнула въ дверь и исчезла изъ нашихъ глазъ.

П. М.

6. Какъ мы нашли птенчика.

Однажды въ лѣтній знойный день я и мои товарищи возвращались съ купанья по узкому и невзрачному переулку. Проходя мимо сгорѣвшей дачи, я замѣтилъ на обгорѣвшемъ заборѣ маленькаго птенчика и позвалъ товарищей, которые посовѣтовали мнѣ взять его себѣ. Я хотѣлъ было уже взять птенчика себѣ, но вспомнилъ, что я не охотникъ ухаживать за птицами, и подарилъ его товарищу.

Всю дорогу онъ пищалъ и суетился, пока его не принесли домой и не посадили въ клѣтку. Мы надѣялись его выростить, думая, что онъ будетъ чирикать, но это желаніе не исполнилось. Онъ черезъ недѣлю околѣлъ.

В. С.

7. Собака Пудикъ.

Когда я жилъ лѣтомъ въ деревнѣ, то у моего дяди была собака, ее звали Пудикъ Онъ былъ не очень большой, свѣтло-коричневаго цвѣта. Когда я первый разъ пришелъ къ дядѣ, то онъ встрѣтилъ меня съ громкимъ лаемъ, потому что я ему былъ не знакомъ. Но разъ отъ разу онъ сталъ ко мнѣ привыкать, и черезъ нѣсколько времени мы стали друзьями. Когда намъ съ дядей приходилось ѣхать за сѣномъ, то Пудикъ былъ на телѣгѣ впереди насъ. Когда я его называлъ—Пудикъ! то онъ подавалъ видъ, что онъ меня хорошо знаетъ, и всегда бѣжалъ за мною. И такъ я провелъ все лѣто неразлучно съ нимъ.

М. Е.

8. Нашъ ёжъ.

Лѣтомъ, когда мы жили на дачѣ, одна женщина, которая приносила намъ ягоды, подарила намъ маленькаго ёжика. Мы его такъ любили, что играли съ нимъ съ утра до вечера. Въ углу подъ столомъ мы ему устроили постель изъ сѣна, давали ему молоко и мухъ. Онъ очень забавно игралъ съ маленькимъ мячикомъ. Но, къ сожалѣнію, мы его вѣроятно слишкомъ много кормили, такъ какъ онъ на шестой день умеръ.

И мы его похоронили въ саду подъ деревомъ.

Л. В.

Образцы ученическихъ сочиненій-разсказовъ на пословицы:

1. Тема: Авось до добра не доведетъ.

№ 1. Авось до добра не доведетъ.

У одного крестьянина была изба. Одинъ разъ на избѣ развалилась труба. Жена ему и говоритъ: «Смотри, вѣдь у насъ труба совсѣмъ развалилась, не было бы пожара!» Тогда мужикъ и говоритъ: «Авось, до завтра простоитъ, а завтра я сдѣлаю». Но въ тотъ день вечеромъ поднялся вѣтеръ, изъ трубы вылетѣла

искра и подожгла крышу, и изба мужика сгорѣла. И тогда только мужикъ вспомнилъ, что авось до добра не доводитъ.

М. Е.

№ 2. Разсказъ на пословицу: авось до добра не доведетъ.

Однажды деревенскій мужичокъ собрался ѣхать за сѣномъ. Запрегъ онъ лошадь въ телѣгу и замѣтилъ, что въ оси нѣтъ чеки, а онъ вставилъ маленькую палочку и сказалъ: «авось, колесо-то и не свалится». Потомъ онъ поѣхалъ на лугъ и, навивши огромный возъ, поѣхалъ домой, но палочка по дорогѣ потерялась, колесо свалилось, и возъ опрокинулся.

Б. Я.

№ 3. Авось до добра не доведетъ.

Однажды ночью воръ пошелъ къ богатому купцу. У этого купца была сторожевая собака. Когда воръ подходилъ къ дому купца, онъ старался пройти незамѣченнымъ въ клѣть и думалъ: «авось, не замѣтятъ». Собака учуяла, что пришелъ незнакомецъ, залаяла и разбудила всѣхъ слугъ и хозяина. Слуги поймали вора и по повелѣнію хозяина предали его суду.

М. Б.

№ 4. Авось до добра не доведетъ.

У одного крестьянина очень плохая изба и нужно построить новую. Уже приготовлены бревна и лежатъ рядомъ со старой избой. Но крестьянинъ не торопится; думаетъ: «авось, простоитъ еще какой нибудь годокъ», а самъ подставляетъ то тутъ, то тамъ бревно, чтобы изба не упала. Но вотъ проходитъ годъ, а крестьянинъ опять думаетъ: «авось, простоитъ еще годокъ». Но въ одинъ ненастный день, когда лѣсъ шумѣлъ, и бурей вырывало съ корнями деревья, рушится изба крестьянина и чуть не погребаетъ собой крестьянина и всю его семью.

Б. П.

2. Тема: И готово да безтолково.

№ 1. И готово да безтолково.

Выѣхали въ поле два крестьянина пахать. Одинъ поскорѣе вспахалъ, да и поѣхалъ домой, а другой остался пахать. Лѣтомъ они оба пошли смотрѣть на свой хлѣбъ. У перваго хлѣба совсѣмъ не народилось, только одни васильки, а у второго такъ колосъ къ землѣ и клонится. Первый мужикъ заплакалъ и вспомнилъ, что онъ поторопился домой скорѣе своего товарища. На другой годъ онъ уѣхалъ съ поля домой послѣ всѣхъ, и у него хлѣба уродилось больше всѣхъ.

Ив. Д.

№ 2. И готово, да безтолково.

Это было на экзаменѣ по ариѳметикѣ, когда я поступалъ въ эту гимназію. Дали намъ задачу. Рѣшаю я задачу, а самъ и думаю о томъ, что мои товарищи дома играютъ. Написалъ скоро, скоро и раньше всѣхъ подалъ, а самъ-то и думаю: Первый подалъ! Потомъ, послѣ экзамена я узналъ, что скверно сдѣлалъ.

Мой сосѣдъ кончилъ послѣ всѣхъ и получилъ хорошую отмѣтку. Вотъ здѣсь-то и оправдалась пословица: и готово, да безтолково.

С. З.

№ 3. Это случилось весной. Мужикъ наладилъ свою соху, и пошелъ въ поле пахать. Лошаденка у него была заморенная; желая скорѣе покончить работу, крестьянинъ не давалъ ей передохнуть. Бѣдная лошаденка выбилась изъ силъ и не могла дальше идти, несмотря на побои; наконецъ, собравъ послѣднія силы, она потащила соху. Но, дойдя до конца борозды, упала и околѣла. Бѣдный мужикъ понялъ, что поступилъ нехорошо, такъ какъ по своей жестокости остался безъ своего лучшаго друга и единственнаго работника.

А. К.

II-ой классъ,

Тема: *Опять мы въ школѣ.*

Сочиненіе № 1.

Цѣлое лѣто я веселился, ни о чемъ не думая, купался, ловилъ рыбу, игралъ съ товарищами въ разныя игры. Но вотъ

время стало приближаться къ осени, а вмѣстѣ съ тѣмъ приближалась пора школьныхъ занятій, когда я долженъ буду позабыть свои игры на свѣжемъ воздухѣ и засѣсть за книжку въ душной комнатѣ. Я не зналъ, скучать мнѣ или радоваться? Съ одной стороны, жалко лѣтнихъ развлеченій, а съ другой—я снова увижусь со своими старими товарищами по гимназіи. Послѣднее взяло верхъ. Я заранѣе мечталъ о томъ, какъ буду разсказывать о своихъ лѣтнихъ приключеніяхъ. Но вотъ я въ гимназіи. Въ залѣ, коридорѣ и классахъ раздается шумъ голосовъ, отъ которыхъ я уже успѣлъ отвыкнуть за лѣто, и который вмѣстѣ съ тѣмъ такъ мнѣ дорогъ. Я черезъ нѣсколько секундъ привыкъ къ этому шуму... Я снова нахожусь въ своей дорогой школьной атмосферѣ, среди своихъ товарищей.

С. Ч.

Сочиненіе № 2.

Послѣ весело-проведеннаго лѣта въ деревнѣ, я снова очутился въ мрачномъ Петербургѣ. Пріѣхалъ я изъ деревии 20-го августа, а на молебнѣ намъ велѣли собраться 21-го числа. Придя въ гимназію, я увидалъ всѣхъ своихъ товарищей и вмѣстѣ съ ними робкихъ новичковъ, смирно сидѣвшихъ на скамейкахъ. Вспомнилъ и то, что я самъ въ прошломъ году былъ такой же и такъ же съ удивленіемъ разсматривалъ все, что мнѣ попадалось на глаза. Послѣ молебна намъ объявили, какія нужны книги, и мы шумно и весело разошлись по домамъ...

Г. П.

Сочиненіе № 3.

Быстро промелькнули четыре лѣтнихъ мѣсяца каникулъ.

Въ послѣдній день пребыванія на дачѣ, двадцатаго августа, у насъ шла обычная суета при укладываніи вещей.

Съ грустью я вышелъ въ свой садикъ, окинулъ послѣднимъ прощальнымъ взоромъ клумбу съ цвѣтами и сталъ срѣзывать всѣ цвѣты для букета, чтобы захватить ихъ съ собой въ Петербургъ. Вотъ мы и въ поѣздѣ. Черезъ полъ часа показался Петербургъ, весь окутанный не то туманомъ, не то дымомъ... Пріѣхавъ домой, занялся разборкой вещей. На слѣдующій день проснулся рано: нужно идти въ гимназію. Несмотря на всѣ увѣренія домашнихъ, что еще очень рано идти, я въ девять часовъ отправился въ гимназію: очень хотѣлось посмотрѣть своихъ товарищей.

При входѣ въ гимназію, я услыхалъ обычный шумъ. Моихъ товарищей было уже много; сейчасъ же посыпались вопросы: «Гдѣ былъ на дачѣ, какъ провелъ время», и т. д.

Но вотъ насъ построили въ пары и повели на молебенъ, послѣ котораго отпустили по домамъ. Вотъ и опять жизнь вошла въ свою обычную колею. Опять потянутся трудовые дни, хотя, правду сказать, гораздо лучше себя чувствуешь, когда исполняешь свое дѣло.

А. Н.

Сочиненіе № 4.

Сегодня утромъ 7 (?) мая я пріѣхалъ на вокзалъ, гдѣ меня ожидалъ товарищъ. Погода была хорошая, солнце ярко свѣтило. Мы сѣли въ вагонъ. Раздался третій звонокъ и поѣздъ помчался. Я думаю, что не стоитъ перечислять станцій и остановокъ, а только скажу, что мы истребили массу пирожковъ и бутербродовъ. Я чувствовалъ себя не въ своей тарелкѣ. Конечно, не въ тарелкѣ для ѣды, а я это сказалъ толко для краснаго словца. И такъ я

Сижу,
Гляжу,
И думаю!

Однако, надо говорить немного серьезнѣе. Будемъ выражаться поэтически.

Поѣздъ мчитъ насъ къ Сѣверной Пальмирѣ со скоростью, не превышающей галопа улитки. Но вотъ изъ тумана, какъ Змѣй Горыничъ изъ своей пещеры, вылѣзаетъ Петербургъ. Вдругъ мы ныряемъ во тьму, и я думаю, что китъ проглатываетъ насъ на подобіе Іоны. Безпокоюсь больше всего о багажномъ вагонѣ, гдѣ находится моя коллекція бабочекъ. Но на моихъ глазахъ китъ превращается въ крышу и перронъ Финлядскаго вокзала.

Я думаю, что всѣ злоключенія кончены, но эта мысль прибавляетъ еще одинъ грѣхъ въ мою и безъ того грѣшную жизнь.

Встаю и вижу предъ собой освѣщенную вѣками и традиціями гимназическую куртку чернаго цвѣта и длинные брюки такого же цвѣта. Озираюсь и вижу нѣсколько корзинъ, стоящихъ другъ на другѣ. Если бы какая нибудь человѣческая душа могла проникнуть въ эти корзины, то не увидѣла-бы тамъ много интереснаго. Но если-бы та же душа спустилась пониже и достигла-бы второй корзинки, то увидѣла бы тамъ много интереснаго, а именно: коллекцію бабочекъ. Но я думаю, что мозолю

глаза вамъ своею коллекціей бабочекъ... Итакъ, я одѣваюсь и, совершивъ нужныя движенія и выговоривъ нужныя слова, отправляюсь въ гимназію и вижу добрыхъ 50 штукъ первоклассниковъ. Идемъ на молебенъ. Итакъ, господа, съ этимъ годомъ, противъ всѣхъ вашихъ желаній, вы, какъ копьями, будете пронизываться единицами и вѣшаться на крючкахъ троекъ; однимъ словомъ, полная иллюзія Марѳонской битвы и самоубійства.

К. Д.

III-й классъ.

Тема: *Неблагодарность.*

Сочиненіе № 1.

Однажды я съ товарищами игралъ въ казаки-разбойники. Одинъ изъ нихъ не зналъ, куда спрятаться; я ему уступилъ свое мѣсто, а самъ сталъ искать себѣ новое мѣсто; товарищъ видѣлъ, гдѣ я спрятался. Насъ искали очень долго; его перваго нашли, а меня-бы не нашли, но мой товарищъ, которому уступилъ я свое мѣсто, сказалъ тому, который искалъ, и меня сейчасъ нашли.

В. В.

Сочиненіе № 2.

Случай.

У насъ была собака, которая у насъ долго жила, и мы ее брали съ собой, ходили съ ней на охоту. И когда она провинится, то мы ее никогда не наказывали. Но одинъ разъ хотѣли мы идти съ ней на охоту; когда братъ сталъ ее отвязывать, она его укусила.

В. Г.

Тема: *Котъ и мыши.*

Сочиненіе № 1.

На дачѣ развелось много мышей. Однажды, гуляя, дѣти нашли подъ заборомъ брошеннаго кота. Они его подняли и принесли домой, торжественно объявляя, что теперь у нихъ мышей никогда не будетъ: Васька всѣхъ переловитъ. И дѣйствительно,

первое, время онъ горячо принимался за дѣло. Дѣти его очень полюбили, но по мѣрѣ того, какъ его откармливали, онъ все болѣе и болѣе толстѣлъ и дѣлался равнодушнымъ къ мышамъ, которыя благодаря этому, становились все смѣлѣе и смѣлѣе. Однажды котъ, сидя на балконѣ и грѣясь на солнышкѣ, замѣтилъ легкій шорохъ. Однако, ему было такъ хорошо, что онъ даже и не счелъ нужнымъ прислушиваться. Въ это время мышенокъ, выскочивъ изъ норки, быстро взобрался на накрытый столъ. Острый запахъ сыра его сразу привлекъ. Нашъ мышенокъ быстро принялся за дѣло. Котъ-Васька сквозь дремоту слышитъ опять легкій шорохъ. Тутъ онъ приподнялся, вытянулъ шею по направленію звука и, увидѣвъ мышенка, сдѣлалъ прыжокъ, но увы! отяжелѣвшее отъ чрезмѣрнаго питанія тѣло потеряло прежнюю гибкость, и вмѣсто того, чтобы очутиться на столѣ, онъ лишь уцѣпился и повисъ на скатерти, потянувъ все на себя. Вбѣжавшая на шумъ прислуга только руками развела, видя разбитую посуду и кота, съ трудомъ вылѣзавшаго изъ-подъ опрокинувшейся на него простоквашницы. Тѣмъ временемъ мышенокъ сидѣлъ уже давно у себя въ норкѣ и весело разсказывалъ своимъ братьямъ о происшествіи съ ожирѣвшимъ котомъ.

А. Л.

Отрывки изъ дневниковъ учениковъ, перешедшихъ изъ 3-го въ 4-ый классъ.

№ 1. Море.

Кто въ первый разъ увидитъ море, тотъ будетъ пораженъ его красотой и величественнымъ видомъ.

Максимовъ.

Море—капризное дитя природы, вѣчно перемѣнчивое, моментально переходящее изъ спокойнаго настроенія въ бурное, зеркально-гладкое, оно представляетъ великолѣпную дорогу, то, вознося къ небу свои сѣдыя, гребнистыя, мутныя и воющія, какъ вырвавшіяся на свободу чудовища,—грозитъ морякамъ своей пучиной. Съ криками носятся надъ нимъ бѣлыя чайки, ослѣпительно сверкая на солнцѣ своими крыльями, плавно опускаются онѣ въ волны и взлетаютъ опять въ миріадахъ брызгъ.

Волны день и ночь набѣгаютъ на берегъ, одна за другой разбиваются, и пѣна летитъ во всѣ стороны.

Вѣтеръ понемногу стихаетъ, волненіе прекращается. Море покрывается рыбачьими лодками. Рыбаки собираютъ свои сѣти и выбрасываютъ ихъ на берегъ. Какое тутъ разнообразіе въ рыбахъ — вѣчные южные бычки, салака, пузанки, барабульки, калканы, камбалы и морскіе коропа. При бурной погодѣ у береговъ появляются морскіе скаты.

Когда ѣдешь на пароходѣ, то дельфины — эти маленькія акулы, ныряютъ и играютъ, подплывая подъ киль парохода, появляются то подъ однимъ бортомъ, то подъ другимъ и оставляютъ пароходъ только тогда, когда тотъ подходитъ къ пристани.

Разъ я видѣлъ море ночью. Мы возвращались съ охоты и ѣхали на одноколкѣ. Наступала уже ночь. Вокругъ была непроглядная тьма, какъ вдругъ изъ-за тучъ показалась полная, красная луна. Она пролила свой свѣтъ и на море въ видѣ широкой красной полосы. Оно точно обагрилось кровью.

Мы съѣхали съ горы, и море скрылось съ нашихъ глазъ. На небѣ осталась луна и ярко блиставшая вдали точка — прибрежный маякъ.

К. Д.

№ 2. «День моего рожденія, 17-е іюля».

(Выписка изъ дневника).

Наступилъ день моего рожденія—«17-ое іюля».

Въ 9 часовъ утра весь домъ былъ уже на ногахъ. Я получилъ много подарковъ и разбирался въ нихъ.

Къ моему несчастію, день въ этомъ году выпалъ ненастный и даже дождливый. Изрѣдка шелъ дождь. Какъ я помню, этого никогда не было. Обыкновенно день моего рожденія выпадалъ очень хорошій.

Была «Ильинская пятница».

Мнѣ было очень грустно.

Чтобы немного развлечься, я отправился въ паркъ искать грибовъ, и надѣлъ свою кожаную куртку, которую недавно мнѣ купили. Я вернулся домой съ полной курткой сыроѣжекъ.

(Другихъ грибовъ у насъ въ паркѣ не было, изрѣдка попадались красные).

Когда я вернулся домой, то засталъ грибника.

Мама купила грибы, и я принялся ихъ чистить, потомъ игралъ съ сестрами въ лото.

Послѣ завтрака я пошелъ въ садъ, къ моему счастію, уже безъ кожаной куртки, т. к. погода стала лучше, но солнышка еще не было.

Вскорѣ стали собираться товарищи, въ томъ числѣ: Богомоловы, Грачовы и Харчовъ. Всѣхъ было 8 человѣкъ.

Былъ поданъ шеколадъ.

Послѣ шеколада, изъ-за погоды, мы всѣ отправились наверхъ и стали играть въ разныя игры.

Во время игръ произошла интересная исторія: Г-нъ «Александръ Лисянскій» заявилъ, что лучше всѣхъ насъ играетъ въ «военную игру». Леня Богомоловъ вызвался съ нимъ играть, и съ первыхъ-же ходовъ доказалъ Шурѣ Лисянскому, что г-нъ А. Лисянскій плохо играетъ, и чтобы онъ впередъ не хвалился.

Шура покраснѣлъ, какъ ракъ, и вышелъ изъ комнаты.

Я-же принялся играть съ Леней въ шахматы, и сдѣлалъ ему: „Шахъ-Матъ“.

Затѣмъ мы отправились играть въ лапту.

Въ 8 часовъ вечера мы пришли домой ужинать, а послѣ ужина отправились на море.

Здѣсь тоже случилось маленькое происшествіе: шапка товарища „Джона Рональда“ (англичанинъ) упала въ воду.

Мы старались ее поймать, но ничего не вышло, и, наконецъ, шапка скрылась съ нашихъ глазъ, и, несмотря на всѣ наши поиски по берегу, мы ея больше не увидѣли. Бѣдный Джонъ безъ шапки отправился домой.

Погода снова стала хуже. Задулъ вѣтеръ, и море пуще прежняго волновалось.

Ночь стала наступать, и стало темнѣе.

Когда мы вернулись домой и попили чаю, то всѣ собрались въ гостиной и стали разсказывать другъ другу анекдоты и проч. Затѣмъ братъ Лева и Жоржикъ Лисянскій, или, какъ его прозвали, «Monsieur français» стали юмористически представлять.

Всѣ хохотали, смотря на толстаго Льва и маленькаго Жоржика.

Въ 11 часовъ всѣ стали расходиться. Лилъ сильный дождь, и мама всѣхъ нарядила въ разныя одежды, чтобы они не промокли подъ дождемъ.

Можете себѣ представить, какъ выглядѣлъ «Monsieur français» въ Левиномъ капюшонѣ.

Наконецъ, всѣ разошлись, и я пошелъ спать.

Все-таки, хотя погода была плохая, мы провели, какъ видно мое рожденіе весело, а если бы была и погода прекрасная, то, навѣрное бы, въ сто разъ веселѣй.

Г. Д.

№ 3. Наступили жаркіе лѣтніе дни. Какъ я люблю лѣтнюю пору: ходишь по полямъ, испещреннымъ цвѣтами, и вдыхаешь ихъ чудный ароматъ, который черезъ недѣльку-другую смѣняется запахомъ свѣжаго сѣна. А прогулки по лѣсу, какое онѣ доставляютъ удовольствіе! Густой, тѣнистый, онъ такъ и манитъ укрыться отъ палящаго зноя; а кругомъ тебя—и черника, и земляника, кое-гдѣ уже попадаются и грибы, только не лѣнись собирать! Придешь домой, отдохнешь немного и бѣжишь купаться—охладить свое разгоряченное тѣло. Тутъ увидишь лодку и не утерпишь, чтобы не прокатиться кругомъ озера съ его красивыми берегами. А тутъ ужъ и вечеръ, теплый, тихій; садъ напоенъ благоуханіями, и посидишь, и побродишь, и долго-долго не хочется идти спать. Да, хорошо лѣто, только жаль, что скоро оно пройдетъ.

З.—Ш.

№ 4. Ночь въ степи.

Наконецъ, лошади запряжены, костеръ затушенъ, и мы трогаемся. Уже около 12 часовъ ночи. Луна недавно взошла и медленно поднимается по небосклону, то скрываясь, то показываясь изъ за тучъ и озаряя все своимъ блѣднымъ свѣтомъ. Намъ нужно проѣхать 15 в. по степи, вдоль берега моря, чтобы попасть домой. Нѣкоторое время дорога вьется среди массы лимановъ; тихо шелестятъ камыши надъ блестящей поверхностью темной, едва плескающейся воды; лошадь испуганно косится на каждую лужу, встрѣчающуюся на дорогѣ. Но вотъ, переѣхавъ вбродъ черезъ большой лиманъ и поднявшись на косогоръ, мы выѣзжаемъ въ степь. Мнѣ приходится ѣхать одному. Далеко сзади виднѣется сквозь тьму движущійся силуетъ другого экипажа, и доносятся голоса что-то поющихъ товарищей. Они то приближаются, то отстаютъ, и тогда мнѣ кажется, что я одинъ, совсѣмъ одинъ въ разстилающейся вокругъ безграничной степи, и невольно какъ то грустно и жутко становится

на душѣ. Тихо... Все спитъ, и лишь цикады своимъ неумолкающимъ стрекотаньемъ нарушаютъ тишину. Весь воздухъ полонъ имъ; этотъ утомительно металлическій звукъ назойливо врывается въ слухъ, заглушая все, и кажется, что это голосъ степи: такъ однообразенъ и безконеченъ онъ, какъ сама степь. Но тишина отъ этого становится еще глубже... Съ моря волнами пробѣгаетъ по степи ночной вѣтерокъ. Брръ... холодно! Я поглубже залѣзаю подъ бурку и ложусь на спину, предоставляя лошадь самой себѣ. Надо мной огромное, темное небо, сплошь усыпанное яркими мерцающими звѣздами. Какъ много ихъ въ безграничномъ пространствѣ, пересѣченномъ млечнымъ путемъ пополамъ, кажущагося такимъ близкимъ и вмѣстѣ далекимъ неба. Но лошадь, не слыша понуканій, бѣжитъ все медленнѣе и наконецъ переходитъ на шагъ... Но... пошла!.. Я съ неохотой вылѣзаю изъ подъ бурки и беру вожжи въ руки. Но чудная картина, представляющаяся мнѣ, заставляетъ меня забыть холодъ. Луна, вырвавшись изъ за тучъ, ярко освѣщаетъ степь, копны хлѣба своимъ призрачнымъ свѣтомъ, бросая отъ всего причудливыя, яркія тѣни и дѣлая каждый предметъ какимъ-то страннымъ. Вдали шумитъ море. Яркая, поблескивающая и дрожащая дорожка лежитъ отъ луны на волнахъ. Картина достойная кисти художника! Къ сожалѣнію, длиные баштаны кукурузы надолго скрываютъ отъ меня эту картину. Но мы уже подъѣзжаемъ къ кургану, около котораго надо свернуть на дорогу къ городу, переѣзжаемъ черезъ мостъ, сопровождаемые оглушительнымъ лаемъ собакъ, проѣзжаемъ по спящему городу, и наконецъ мы дома.

А. Д.

№ 5. Какъ мы ходили за грибами.

Вставъ рано утромъ часа въ 4, мы съ братомъ отправились за грибами. Роса еще была, но уже должно было скоро выглянуть солнышко. Хорошо было итти утромъ! Росинки такъ и блестѣли на травѣ. Послѣ насъ оставался слѣдъ, и сапоги сразу стали мокрые. Жары не было, такъ и обдувало вѣтеркомъ. Когда мы подошли къ лѣсу, то солнышко уже выглянуло. Въ лѣсу было очень хорошо. Птички пѣли и перелетали съ дерева на дерево, то жукъ пролетитъ около самаго уха, и его жужжаніе остается на долгое время, а то бабочка, увидя людей, встрепенется и полетитъ, блистая на солнцѣ. Природа веселилась. Въ первомъ же лѣску мы нашли много бѣлыхъ. Пройдя въ другой

лѣсъ, я увидѣлъ грибъ и хотѣлъ его срѣзать, какъ вдругъ кто то выскочилъ изъ подъ самыхъ ногъ и поскакалъ по лѣсу. Это былъ заяцъ. Пробѣжавъ нѣкоторое разстояніе, онъ сѣлъ на заднія лапы и, шевеля ушами, смотрѣлъ на насъ. Мы его не испугали и пошли дальше. Когда мы пришли въ самый хорошій лѣсокъ, гдѣ было много грибовъ, то тамъ было столько ихъ, что мы сразу набрали полныя корзины и пошли домой. Домой мы пришли часовъ около 8 утра и пошли купаться, такъ какъ было очень жарко.

К.

Петроградъ 14/IV.

№ 6. На улицѣ сыро и холодно, хотя ужъ апрѣлъ мѣсяцъ. Конецъ занятій!.. какъ то странно подумать, что уже наступаютъ каникулы. Такъ рано окончились занятія и еще въ такую прохладную пору. Какъ-то невольно становится скучно при мысли, что цѣлыхъ четыре съ половиною мѣсяца впереди каникулъ. Но, обрадованный предстоящей поѣздкой въ Золотоношу, уѣздный городъ Полтавской губерніи, я и не думаю скучать и терпѣливо жду день отъѣзда. Остается же еще, однако, много времени, и я хочу осмотрѣть нѣкоторые музеи, что мнѣ придаетъ еще больше терпѣнія.

Петроградъ 23/VI.

. . . . . Проходя по обширнымъ заламъ музея Императора Александра III, разсматриваешь съ особой гордостью произведенія родныхъ, русскихъ художниковъ. . . . . .

Осмотрѣвъ художественный отдѣлъ музея, пошли въ этнографическій смотрѣть галиційскія вещи.

Невольно при видѣ всего этого думаешь о силѣ и славѣ могущественнаго русскаго оружія и о его доблестномъ Верховномъ Вождѣ.

Изъ всего видѣннаго здѣсь можно заключить, что галиційскій народъ стоитъ на весьма низкой степени развитія. Остается пожелать, чтобы наше правительство улучшило—бы положеніе этихъ нашихъ бѣдныхъ собратьевъ, и чтобы они, послѣ этой великой борьбы народовъ, стали бы жить въ мирѣ и спокойствіи. Въ виду ихъ крайней бѣдности и нужды, всѣ ихъ церковныя вещи, кромѣ нѣкоторыхъ принадлежностей престола, сдѣланы изъ дерева, не исключая и подсвѣчниковъ.

Поѣздка на паровикѣ въ д. Мурзинку.

. . . . . Ѣхали мы долго, почти полтора часа въ одинъ конецъ. По дорогѣ сперва потянулись справа и слѣва фабрики и заводы, изъ которыхъ своимъ большимъ размѣромъ особенно поражаетъ Калинкинскій заводъ. Потомъ, когда выѣхали на Неву, видъ измѣнился. Тутъ совсѣмъ деревня, въ особенности на правомъ берегу. По дорогѣ своею красотой особенно привлекаетъ церковь Михаила Архангела. Пріѣхавъ на конецъ деревни Мурзинки, мы съ удовольствіемъ почувствовали ту разницу въ воздухѣ душнаго города и привольной деревни. Увидѣвъ вдали высокую бѣлую церковь, мы сейчасъ-же направились къ ней. По дорогѣ наше вниманіе привлекъ памятникъ, на которомъ была приблизительно такая надпись: «Въ благодарность усердным жителямъ Рыбацкой слободы, пославшимъ изъ четырехъ человѣкъ пятаго на войну, отъ Императрицы Екатерины Второя. Свейская война. 1789 г. Іюня мѣсяца».

Подойдя къ церкви, мы хотѣли туда войти, но службы не было, и храмъ былъ запертъ. Вернувшись къ мѣсту стоянки паровика, мы сѣли на подошедшій какъ-разъ поѣздъ и вернулись обратно.

Поѣздка въ Золотоношу.

11-го мая въ 11 ч. ночи долженъ былъ отойти поѣздъ прямого сообщенія на Кіевъ; чтобы, однако, попасть въ Золотоношу надо было пересаживатся въ Бахмачѣ. Еле успѣвъ уложить всѣ наши вещи, захвативъ съѣстного на дорогу и найдя извозчиковъ, тронулись мы въ путь. Предстояло 36 ч. пути по ж. д., но мы, захвативъ матеріалъ для чтенія, и не думали скучать.

Несмотря на мягкій вагонный диванъ и на довольно сносный воздухъ въ купэ, я проснулся рано. До Витебска преобладаютъ постройки и пейзажи въ родѣ окрестныхъ съ Петроградомъ мѣстностей. Мѣстами два—три домика, мѣстами деревушка, но все же большей частью тянутся необозримыя поля, частью засѣянныя, частью совсѣмъ дикія и необитаемыя.

Отъ Витебска же далѣе къ Жлобину сосновый лѣсъ понемногу пропадаетъ и замѣняется сначала смѣшаннымъ, а затѣмъ лиственнымъ. Мѣстами сыро. Трава здѣсь дѣлается все пышнѣе и пышнѣе, мѣстность все населеннѣе.

Послѣ пересадки въ Бахмачѣ и далѣе къ Золотоношѣ мѣстность принимаетъ ужъ чисто—малороссійскій видъ. Все чаще и чаще попадаются бѣлые домики, обнесенные типичнымъ плетнемъ. Разстояніе между станціями становится все ближе и ближе. Однако пустячное разстояніе отъ Палянира до Золотоноши (20 верстъ) поѣздъ протягиваетъ чуть ли не на часъ. Но вотъ мелькаютъ семафоры, и поѣздъ подходитъ плавно къ станціи....

Золотоноша 14/VI.

Золотоношскій соборъ представляетъ очень красивое и красиво расположенное зданіе. Особенно прекрасенъ онъ, или, вѣрнѣе, силуэтъ его на блѣдно—розовомъ фонѣ заходящаго солнца. Темною же ночью онъ придаетъ спящему городу величественный видъ.

Иконостасъ его низокъ. По бокамъ царскихъ вратъ двѣ поддѣланныхъ подъ мраморъ колонны. Съ правой части алтаря—придѣлъ, имѣющій маленькій и еще болѣе низкій иконостасъ.

Петроградъ. 8/VII. Молебенъ на Казанск. пл.

. . . Красиво видѣть многотысячную толпу, усѣявшую всю площадь и далеко стоявшую еще по улицамъ. Вотъ стали уже сходиться крестные ходы съ разныхъ концовъ города, скоро вышли всѣ священники собора и начался молебенъ...

Петроградъ 25/VIII.

Прибываетъ партія инвалидовъ изъ германскаго плѣна. Хотя и безъ особеннаго веселья и радости, что даже и недопустимо въ дни тяжкихъ испытаній св. Руси, но все же съ повышеннымъ настроеніемъ встрѣтила своихъ героевъ столица, передъ безпредѣльной храбростью которыхъ преклоняется весь міръ.

А. Л.

№ 7. Лѣто 1915 года я провелъ въ имѣніи «Сущевка» Симбирской губерніи. Усадьба эта принадлежитъ моей бабушкѣ. Старый барскій домъ и полисадникъ, съ весны до поздней осени заполненный яркими цвѣтами—по одну, а обширныя строенія скотнаго, коннаго и птичьяго двора—по другую сторону проѣзжей дороги; направо отъ коннаго двора тянется вдоль той же дороги деревушка; налѣво—амбары, а за всѣмъ этимъ—необозримыя пространства ржи, полбы и пшеницы; возлѣ дома—кухня, фруктовый садъ, огороды и паркъ; все это огорожено съ трехъ сторонъ живою изгородью акаціи, а съ четвертой—рѣчкой, узкой, но рыбной и приводящей въ движеніе мельницу и молотилку; дальше—луга и безконечный рядъ холмовъ, поросшихъ довольно большими дубовыми и березовыми лѣсами, изобилующими грибами; холмы эти прорѣзываются бѣлѣющими своими известковыми скатами оврагами, изъ которыхъ обязательно течетъ источникъ поразительно чистой и такой холодной, что ломитъ въ вискахъ, когда ее пьешь, воды; съ холмовъ этихъ видно большое село Анненково, изъ котораго идетъ дорога на станцію, откуда иногда тихимъ утромъ доносятся свистки паровоза—вотъ описаніе тамошней мѣстности.

Лѣтомъ я опять занимался составленіемъ естественно-историческихъ коллекцій, очень много гулялъ, уходя верстъ за десять изъ дому, а кромѣ того ежедневно поставлялъ рыбу десяти кошкамъ, жившимъ на скотномъ дворѣ для уничтоженія крысъ.

Рыбная ловля.

30-аго мая, послѣ обѣда, захвативъ удочки, связку старыхъ журналовъ для чтенія, червей, кузнечиковъ и большую лейку, замѣнявшую мнѣ также скамейку, я отправился къ рѣчкѣ. Удить около сада мнѣ не хотѣлось, и поэтому я пошелъ дальше вдоль берега по направленію къ деревушкѣ «Жеребятниково». Около «Жеребятникова» рѣчка суживалась, дѣлаясь похожей на небольшой ручей, потомъ расширялась въ омутъ, сажени въ двѣ шириной и въ 4 длиной, а за нимъ опять мельчала. Въ этомъ то омутѣ я и намѣревался удить. Когда я пришелъ туда, то на берегу была тѣнь отъ росшихъ у омута ивъ, и вода была совсѣмъ спокойна, такъ что все благопріятствовало рыбной ловлѣ.

Поставивъ лейку на землю и сѣвъ на нее, я сталъ насажи-

вать приманку на крючки удочекъ. Ихъ было у меня двѣ. Удочку съ болѣе короткимъ удилищемъ я предназначилъ для пескарей, увеличилъ разстояніе между поплавкомъ и крючкомъ такъ, чтобы крючокъ лежалъ на днѣ, и насадилъ червя. На крючокъ длинной удочки я насадилъ одного изъ заранѣе наловленныхъ кузнечиковъ. Закинувъ удочки, я хотѣлъ читать принесенные журналы, но этого мнѣ не пришлось дѣлать: рыба клевала не переставая. На глинистый берегъ то и дѣло я выбрасывалъ толстыхъ, большихъ, съ синеватымъ оттѣнкомъ пескарей и бѣлей—небольшихъ, серебристыхъ съ розоватыми плавниками рыбъ. Иногда попадались огольцы—скользкія, маленькія, похожія на маленькихъ сомовъ, рыбки, и синявки—очень похожія на кильки. Когда солнце стало садиться, просвѣчивая багровымъ свѣтомъ сквозь листву ивъ, освѣщая воду и дѣлая ее похожей на расплавленное золото, рыба стала клевать усерднѣе. Неожиданно одинъ изъ поплавковъ какъ то странно осѣлъ въ воду и медленно поплылъ противъ слабаго теченія. Я схватился за удилище и, по обыкновенію, порывисто выхватилъ удочку изъ воды. Моя рука ощутила значительную тяжесть, леса тянулась, какъ струна, что то треснуло... Но это продолжалось не болѣе секунды, и изъ воды съ плескомъ вылетѣлъ, поднимая брызги, казавшіяся въ лучахъ солнца кровавыми каплями, большой, красноперый, широколобый, съ большимъ ртомъ голавль. Леса, не привыкшая къ такой тяжести, лопнула еще въ воздухѣ, и голавль упалъ съ однимъ только крючкомъ во рту вершкахъ въ двухъ отъ воды. Одинъ ударъ его сильнаго хвоста—и онъ очутился бы въ водѣ. Но я, не желая, конечно, упустить такую добычу, быстро вытащилъ изъ воды другую удочку, зацѣпивъ за бокъ какую то несчастную синявку, и безо всякаго сожалѣнія ударилъ ею головля по головѣ. Головель былъ оглушенъ, но удилище сломалось. Домой я вернулся, неся въ одной рукѣ лейку, подъ мышкою сломанныя удочки и журналы, а въ другой торжественно головля. На слѣдующій день головель былъ зажаренъ. Онъ вѣсилъ 6 фунтовъ, что очень много для такой рѣчки, какъ Сущевская «Майна».

10-е августа.

Пожаръ жнива.

... 11-го августа надо было пахать, но на поляхъ оставшаяся послѣ жнитва солома—жниво, несмотря на то, что на немъ паслось, вытаптывая его, стадо, мѣшало плугамъ свободно взрывать

землю. Тогда бабушка велѣла поджечь его. Нѣсколько рабочихъ и цѣлая толпа мальчишекъ съ зажженными пучками соломы встали у деревни на краю поля длинною полосою и разомъ подожгли солому. Красные языки пламени быстро побѣжали по вѣтру, распространяя сизый, постепенно чернѣвшій, дымъ. Черезъ какую-нибудь четверть часа огонь отошелъ саженей на сорокъ отъ деревни. Пламя шло не ровно, а въ нѣкоторыхъ мѣстахъ капризно останавливалось, сворачивало въ сторону, замедляло ходъ, потухало; иногда вспыхивало неожиданно гдѣнибудь позади, бѣжало какъ бы вдогонку за большимъ пламенемъ по уцѣлѣвшимъ соломинкамъ черезъ выгорѣвшее пространство и, когда находило нетронутые островки жнива, торжествующе разгоралось.

Когда вѣтеръ усиливался, красные языки пламени быстрѣе бѣжали; дѣлаясь громадными, выше человѣческаго роста, вздымались къ небу, какъ бы собираясь улетѣть; росли, чувствуя собя могучими, но чуть вѣтеръ затихалъ,—и они безсильно падали и пресмыкались, потерявъ силу, по землѣ. Желая занести свои впечатлѣнія въ записную книжку, я сбѣгалъ домой и пошелъ за пламенемъ, наблюдая. какъ загоралась солома. Еще до того, какъ плямя начинало касаться ея, она начинала безпокойно двигаться, какъ бы чувствуя свою блиэкую смерть. Но вотъ у подножья какой-нибудь соломинки появлялся желтый огонекъ, быстро захватывалъ весь ея стволъ, добѣгалъ до ея вершины, перекидывался дальше и быстро убѣгалъ. Охваченная огнемъ, соломинка поднималась, трещала, краснѣла, извивалась, бѣлѣла, раскаляясь, потомъ чернѣла и падала, разсыпаясь чернымъ пепломъ. Сквозь сизый дымъ виднѣлись очертанія холмовъ и молотилка; но они не были неподвижны: изъ за движенія нагрѣтаго воздуха они то-и-дѣло мѣняли свой видъ и цвѣтъ. Горизонтъ по той же причинѣ не представлялъ прямой линіи: онъ казался моремъ, по которому ходятъ бурныя волны. Пожаръ продолжался до вечера, пока не потухъ отъ отсутствія вѣтра и сырости, поднявшейся съ пруда и рѣчки. На слѣдующій день поджигали оставшіяся мѣста.

В. М.

Подводя, наконецъ, итогъ всему, что до сихъ поръ было нами сказано по вопросу о томъ, какого именно вида письменныя работы могутъ имѣть мѣсто въ младшемъ возрастѣ средней школы, мы приходимъ къ слѣдующему заключенію:

Всѣ рекомендуемые педагогической практикой виды письменныхъ работъ въ младшемъ возрастѣ средней школы, съ точки зрѣнія своихъ цѣлей и назначенія, могутъ быть объединены въ три группы: 1) работы, преслѣдующія исключительно орѳографическія цѣли, 2) работы, имѣющія въ виду развитіе рѣчи и выработку стиля учащихся, а равно и воспитаніе ихъ творческой самодѣятельности и 3) работы, имѣющія въ виду воспитаніе навыковъ литературно-критическаго анализа.

Кромѣ этихъ трехъ основныхъ группъ письменныхъ работъ, могутъ быть рекомендованы также и работы промежуточнаго, такъ сказать, характера, которыя могутъ быть примѣняемы и въ цѣляхъ, напр., орѳографическихъ и вмѣстѣ съ тѣмъ и въ цѣляхъ развитія рѣчи, и т. п.

1. Работы, преслѣдующія орѳографическія цѣли:

а) списываніе съ доски орѳографически правильнаго текста, написаннаго красиво и четко рукою преподавателя;

б) списываніе орѳографически правильнаго текста со спеціальныхъ орѳографическихъ прописей и хрестоматій, напечатаннаго курсивомъ; списываніе должно быть, конечно, сознательнымъ и сопровождаться активнымъ вниманіемъ; о способахъ, обусловливающихъ такое именно списываніе, мы говорили выше въ главѣ объ орѳографіи;

в) *объяснительный диктантъ* текста, напечатаннаго курсивомъ, прочтеннаго предварительно учениками и внимательно разсмотрѣннаго ими подъ руководствомъ преподавателя съ точки зрѣнія орѳографическаго написанія отдѣльныхъ словъ; предлагаемый для диктанта текстъ не долженъ выходить изъ предѣловъ наличнаго запаса у учениковъ практическихъ свѣдѣній по орѳографіи, добытыхъ ими въ связи съ прохожденіемъ извѣстныхъ отдѣловъ грамматики; такъ, напр., нельзя предлагать для диктанта такого текста, въ которомъ имѣются формы степеней сравненія, прежде чѣмъ ученики не ознакомились съ именемъ прилагательнымъ и не усвоили себѣ ряда практическихъ орѳографическихъ свѣдѣній въ этой области;

2) классныя практическія письменныя упражненія всевозможнаго вида подъ руководствомъ преподавателя въ связи съ прохожденіемъ того или иного отдѣла по грамматикѣ, заключающіяся: въ подыскиваніи или составленіи учениками собственныхъ примѣровъ, соотвѣтствующихъ тому или иному практическому указанію, съ которымъ учащіеся, между прочимъ, только что ознакомились изъ пройденнаго ими отдѣла грамматики;—въ

композиціи простого предложенія по одному или нѣсколькимъ даннымъ членамъ; — въ составленіи по тѣмъ или инымъ даннымъ сложныхъ предложеній и т. п.;

д) классныя устныя и письменныя упражненія подъ руководствомъ преподавателя въ морфологическомъ разборѣ словъ.

2. Работы промежуточнаго характера между работами спеціально орѳографическаго назначенія и работами, имѣющими въ виду развитіе рѣчи, и пр.:

а) пересказъ своими словами только что прочтеннаго ученикомъ же орѳографически правильнаго текста, напечатаннаго курсивомъ;

б) распространенный пересказъ своими словами коротенькаго текста—схемы какого-либо разсказа, въ родѣ, напр., разсказа Л. Толстого:

Черепаха и орелъ.

Черепаха просила орла, чтобы научилъ ее летать. Орелъ не совѣтовалъ, потому что ей не пристало, а она все просила. Орелъ взялъ ее въ когти, поднялъ вверхъ и пустилъ: она упала на камни и разбилась.

в) такой же пересказъ своими словами текста разсказа, недосказаннаго съ начала или съ конца; задача учениковъ досказать прочитанный ими или прочтенный имъ отрывокъ. Примѣры такихъ отрывковъ можно найти, напр., въ книгѣ М. Лопыревой, Е. Соловьевой и др: Какъ вести устныя и письменныя работы на урокахъ родного яз. СПБ., 1913, ц. 70 к., изд. 3-е, стр. 32—37. Примѣры:

1. Какъ дѣти устроили кукольный садикъ.

Къ Колѣ и Вѣрѣ пріѣхали гостить на дачу двоюродный братъ Сеня и двоюродная сестра Оля. Приближался день ангела Оли. Долго совѣщались мальчики, что ей подарить, и рѣшили устроить для ея куколъ маленькій садикъ, да не простой, а со всякими затѣями. Выбрали они вблизи пруда удобное мѣсто и принялись за работу . . . . . .

. . . . . .

2. На пчельникѣ.

. . . . . .

На крикъ дѣтей мать бросилась въ глубину сада и увидѣла,

что отъ улья бѣгутъ Ваня и Сеня. Оба отмахивались отъ пчелъ и неистово кричали. Лица и руки ихъ были покрыты укусами, а кругомъ вились пчелы съ громкимъ гудѣніемъ.

г) Пересказъ собственными словами текста сравнительно большого объема, прочтеннаго преподавателемъ; этого рода упражненіе имѣетъ большое педагогическое значеніе въ томъ отношеніи, что пріучаетъ къ очень полезной практической работѣ: излагать въ болѣе или менѣе обстоятельной формѣ матеріалъ, воспринятый только слухомъ, и отдавать себѣ ясный отчетъ въ его содержаніи.

3. Работы, имѣющія своею задачей развитіе рѣчи, выработку стиля и воспитаніе творческой самодѣятельности:

а) пересказъ своими словами извѣстнаго ученикамъ матеріала въ формѣ письма къ брату, къ сестрѣ, къ отцу, къ матери, къ учителю, къ товарищу и пр.; матеріаломъ для такого письма можетъ служить по возможности простой, схематичный разсказъ о какомъ либо происшествіи, прочтенный учениками или преподавателемъ, а также разсказанный преподавателемъ или товарищами;

б) пересказъ своими словами въ любой формѣ какого либо фактическаго происшествія, имѣвшаго мѣсто въ дѣйствительности на основаніи или посредственнаго знакомства съ событіемъ путемъ разсказа товарищей, родителей, преподавателя, газетнаго сообщенія и пр., или непосредственнаго наблюденія происшествія;

в) сочиненія по картинамъ—описательнаго характера, когда ученикъ разсказываетъ только о томъ, что и какъ представлено на данной картинѣ, при чемъ письменной работѣ этого характера необходимо предпослать аналогичную устную бесѣду;

г) сочиненія по картинамъ—творческо-созидательнаго характера, когда картина въ той или иной формѣ даетъ учащемуся сюжетъ для самостоятельнаго разсказа;

д) разсказъ на предложенную тему, при чемъ тема можетъ быть предложена или въ опредѣленной формулировкѣ, въ родѣ: «Вѣрный Дружокъ», «Встрѣча съ волками» и т. п. или въ формѣ указанія главныхъ дѣйствующихъ лицъ разсказа, въ родѣ, напр.: «Крестьянинъ, лошадь и непріятель», «Мальчикъ, рыбакъ и собака» и т. п.;

е) разсказъ, иллюстрирующій какое либо представленіе или понятіе, данное ученикамъ въ формѣ одного ли слова, въ родѣ, напр.:

„Неблагодарность», «Радость», «Отвага» и пр. или цѣлаго предложенія, въ родѣ, напр.: «Что ты посѣялъ, то и жни», «Не плюй въ колодезь,—пригодится водицы напиться», «Тише ѣдешь—дальше будешь», «Авось до добра не доведетъ», «Скоро огонь горитъ да вода бѣжитъ» и т. п.

4. Работы, имѣющія въ виду воспитаніе навыковъ литературно-критическаго анализа:

б) разсказъ о какомъ либо лицѣ или животномъ, объединяющій рядъ эпизодовъ, съ которыми ученики ознакомились по нѣсколькимъ отдѣльнымъ разсказамъ о томъ же лицѣ или животномъ, въ родѣ, напр., реферата на тему: «Типы дѣтей, ихъ воспитаніе и жизнь по прочтеннымъ отрывкамъ изъ сочиненій Ст. Аксакова; Гончарова, Л. Толстого, Некрасова, Дрожжина»; «Лиса»—разсказъ о лисѣ на основаніи прочитанныхъ въ классѣ басенъ, а также и другихъ извѣстныхъ дѣтямъ источниковъ (1-ый классъ) и т. п.;

а) разсказъ о томъ или иномъ изъ дѣйствующихъ лицъ басни, разсказа или повѣсти, приближающійся въ извѣстномъ смыслѣ къ «пересказу», но предполагающій привнесеніе въ пересказъ элемента анализа, въ родѣ, напр.: «Разсказъ о Ванькѣ» (по разсказу Чехова «Ванька»), «Разсказъ о Ермилѣ Гиринѣ»—по отрывку изъ Некрасова: «Кому на Руси жить хорошо»; «Разсказъ о сиротѣ Машѣ»—по отрывку изъ Потѣхина—«Крестьянскія дѣти»; «Описаніе характера старика Марея»—по отрывку изъ Достоевскаго; «Дѣтство Петруши Гринева»—по отрывку изъ «Капит. дочки» Пушкина и т. п.;

в) сочиненія-характеристики въ связи съ прочтеннымъ въ классѣ литературнымъ матеріаломъ, въ родѣ, напр.: «Личность боярина Ржевскаго»—по прочтенному въ классѣ отрывку изъ повѣсти А. С. Пушкина «Арапъ Петра Великаго» (III-й кл.), а также указанныя выше «литературныя» темы, исполненныя учениками 4-го класса.

Таковы важнѣйшіе виды письменныхъ работъ, которыя, по нашему мнѣнію, должны имѣть обязательное мѣсто въ программѣ занятій роднымъ языкомъ и литературой въ младшемъ возрастѣ (I—III кл.) средней школы. Если учащіеся въ этомъ возрастѣ пріобрѣтутъ и упрочатъ въ себѣ необходимые навыки въ указанномъ направленіи, то, мнѣ кажется, въ дальнѣйшемъ для нихъ самъ собою отпадетъ и вопросъ о томъ, какъ писать сочиненія и на какія темы предпочтительнѣе или легче писать, на

литературныя или отвлеченныя, вопросъ, который сейчасъ, по простому недоразумѣнію, является жупеломъ для учащихся и мукой для преподавателей.

Наконецъ, такъ какъ школа, работая въ извѣстномъ направленіи, и на опредѣленномъ матеріалѣ и помощью опредѣленныхъ средствъ стремится къ опредѣленнымъ цѣлямъ, естественно возникаетъ вопросъ, съ какими же навыками въ области родного языка учащіеся общеобразовательной средней школы должны выйти изъ младшаго возраста въ средній (IV—V классы)?

Отвѣтить на этотъ вопросъ можно постановкой ряда требованій, которымъ должны предъявлять ученики III-го класса при переходѣ въ IV-ый классъ, а равно и всѣ дѣти, заканчивающія первый концентръ своего средняго образованія:

1. достаточно свободное въ стилистически - правильной формѣ пользованіе устною рѣчью въ формѣ пересказа прочтеннаго или прослушаннаго отрывка;

2. умѣнье выразительно произносить басню или стихотвореніе и выразительно вообще читать прозу;

3. умѣнье практически, свободно разбираться въ синтактическомъ строѣ родной рѣчи, безъ труда опредѣлять главнѣйшія особенности синтактическаго строенія предложенія и дать этимологическое опредѣленіе любого слова рѣчи;

4. написать удовлетворительный въ орѳографическомъ и стилистическомъ отношеніяхъ самостоятельный разсказъ на предложенную тему или, съ соблюденіемъ тѣхъ же требованій, описать какой либо случай изъ собственной жизни и наблюденій въ формѣ ли разсказа или въ формѣ письма, или, наконецъ, составить болѣе или менѣе удовлетворительный съ точки зрѣнія содержанія, орѳографіи и стиля, разсказъ по картинѣ;

5. имѣть краткія свѣдѣнія изъ жизни и дѣятельности такихъ русскихъ писателей, какъ Пушкинъ, Гоголь, Лермонтовъ, Тургеневъ и др.

При этомъ отъ поступающихъ въ I-й классъ средняя школа должна требовать:

1. вполнѣ развитого механизма чтенія и письма;

2. умѣнія свободно передавать въ устной рѣчи содержаніе небольшого разсказа;

3. умѣнія отвѣтить въ письменной формѣ въ простѣйшемъ видѣ, съ соблюденіемъ основныхъ орѳографическихъ требованій,

на нѣсколько предложенныхъ вопросовъ, въ родѣ, напр.: зачѣмъ ты пришелъ въ школу? куда пойдешь изъ школы? какое изъ животныхъ больше всего тебѣ нравится? какую басню ты знаешь наизусть? и т. п.;

4. умѣнія, съ соблюденіемъ тѣхъ же требованій, правильно написать свое имя, отчество, фамилію и мѣсто жительства;

5. умѣнія грамматически разобраться въ простомъ распространенномъ предложеніи въ опредѣленномъ объемѣ свѣдѣній изъ грамматики;

6. знанія наизусть нѣсколькихъ дѣтскихъ басенъ и стихотвореній.

IV.

О преподаваніи грамматики.

Преподаваніе грамматики родного языка въ нашихъ гимназіяхъ переживаетъ сейчасъ тяжелый кризисъ. Дѣло въ томъ, что всѣ преподаватели глубоко убѣждены въ томъ, что школьная грамматика, какъ она сейчасъ преподается у насъ въ гимназіяхъ, не только слишкомъ отстала отъ науки о языкѣ, но что тѣ свѣдѣнія, которыя учащіеся изъ нея выносятъ, зачастую представляютъ собою совершенно извращенныя представленія о языковыхъ явленіяхъ и не имѣютъ характера того положительнаго знанія, которое грамматика родного языка могла бы давать при другихъ условіяхъ, и какое тѣ же учащіеся гимназій, какъ бы то ни было, выносятъ изъ другихъ предметовъ гимназическаго курса. Положеніе вещей въ этомъ отношеніи у насъ въ средней школѣ настолько печально, что, напр.,—академикъ А. А. Шахматовъ откровенно признается, что теперешняя постановка изученія русскаго языва въ нашихъ школахъ наводитъ его на мысль, что изученіе русскаго языка, очевидно, признано здѣсь излишнимъ, потому что, конечно, обученіе правописанію, наставленіе, какъ излагать мысли на письмѣ, не можетъ быть названо изученіемъ языка, и онъ считаетъ поэтому необходимымъ прежде всего рѣшить вопросъ, нужно ли, должно ли въ школѣ изучать родной языкъ (А. А. Шахматовъ: *Къ вопросу объ историческомъ преподаваніи русскаго языка въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ.* «Труды I-го съѣзда преподавателей русскаго яз. въ военно-учебныхъ заведеніяхъ», СПБ. 1903, стр. 405).

Покойный академикъ Ф. Ѳ. Фортунатовъ говорилъ, что современное изученіе грамматики русскаго яз. въ средней школѣ даетъ для образованія значительно менѣе того, что оно должно было

бы давать —при оцѣнкѣ познаній, пріобрѣтаемыхъ учениками, понятно, не съ какой либо другой точки зрѣнія, а лишь по отношенію къ тѣмъ цѣлямъ, какія ставитъ предъ собою средняя школа; съ другой стороны, съ точки зрѣнія Ф. Ѳ. Фортунатова, изу че грамматики родного языка въ средней школѣ даетъ въ. настоящее время очень нежелательные результаты въ томъ отношеніи, что вноситъ въ умы учащихся путаницу понятій о явленіяхъ, фактахъ языка вообще и нерѣдко вызываетъ поэтому отвращеніе къ теоретическому изученію языка (Ф. Ѳ. Фортунатовъ: «*О преподаваніи грамматики русскаго языка въ средней школѣ*». То же изд., стр. 371).

Ни въ одной области знаній не замѣчается такой разницы между школьнымъ и университетскимъ преподаваніемъ, говоритъ проф. Д. Н. Кудрявскій, какъ въ области грамматики. Университетскій преподаватель математики и физики имѣетъ возможность опираться на то, что усвоено его слушателями въ средней школѣ; въ области грамматики въ университетѣ приходится разрушать тѣ представленія, которыя вынесены слушателями изъ средней школы. Очевидно, что связь между школьной и научной грамматикой порвалась, ея почти вовсе не существуетъ. Нормальнымъ такое положеніе нельзя признать, какъ бы мы ни объясняли его причины. Помочь дѣлу можетъ только возстановленіе связи между этими двумя областями, и, конечно, не научной грамматикѣ итти на выучку къ школьной, а наоборотъ: необходимо, чтобы преподаватели языка въ средней школѣ удѣляли больше вниманія научнымъ вопросамъ языкознанія. (*«Школьная и научная грамматика»*, СПБ. 1910, Изд. «Брокгаузъ—Ефронъ»).

Проф. Будде въ своей брошюрѣ «*Основы синтаксиса русскаго языка*» (Казань, 1913) въ нѣсколько рѣзкой формѣ въ такихъ словахъ характеризуетъ школьную грамматическую науку: Такъ какъ «синтаксисъ» уже давно вызываетъ въ обществѣ представленіе о какой то наукѣ, предметомъ которой служитъ *смыслъ и значеніе* предложеній, причемъ въ этомъ общественномъ представленіи о синтаксисѣ вмѣщается еще и неправильное условіе, чтобы смыслъ, значеніе предложенія не расходились съ наблюдаемой дѣйствительностью, или что то же, согласовались со здравымъ смысломъ, съ *логикой*, то я считаю необходимымъ поподробнѣе остановиться на разборѣ этого традиціоннаго общественнаго взгляда, нынѣ уже отвергнутаго наукою. Дѣло въ томъ, что такой общественный взглядъ на синтаксисъ вынесенъ обще-

ствомъ изъ школы, а въ школу онъ проникъ черезъ учителей и учебники; эти же послѣдніе заимствовали свои положенія изъ науки того періода ея развитія, который нынѣ считается справедливо „до-научнымъ» періодомъ. Учебники, разъ проникшіе въ школу, находили себѣ сбытъ на рынкахъ и дѣлали свое дѣло: держали школу, и при ея посредствѣ и общество, на уровнѣ до—научныхъ свѣдѣній и представленій о синтаксисѣ. Это крупнѣйшее зло обнаружились въ томъ, что наше общество, даже и образованное въ широкомъ смыслѣ этого слова, отстало отъ науки о языкѣ, осталось съ такими лингвистическими представленіями, которыя, въ концѣ концовъ, способствовали распространенію въ публикѣ самыхъ смутныхъ и превратныхъ понятій объ отечественномъ языкѣ, о задачахъ изученія языка, о связи жизни языка съ жизнью говорящаго на немъ народа и пр. (стр. 6). Въ заключеніи своего очерка проф. Будде говоритъ: «Вслѣдствіе всѣхъ указанныхъ выше недостатковъ нашего школьнаго синтаксиса, недостатковъ, объясняющихся, съ одной стороны, состояніемъ нашей школы, съ другой,—личными особенностями нашихъ авторовъ учебниковъ и нашихъ учителей среднихъ учебныхъ заведеній, трудно даже дать подходящее названіе тому предмету преподаванія въ нашей школѣ, который оффиціально называется «синтаксисомъ» русскаго языка: не то это *логика*, не то—*психологія*, не то—*семасіологія*; словомъ, нѣчто сложное, безпредѣльное, безпринципное и безотчетное...

А. М. Пѣшковскій, авторъ извѣстной книги: *Русскій синтаксисъ въ научномъ освѣщеніи* (М. 1914), останавливается на томъ же вопросѣ въ своей брошюрѣ: *Школьная и научная грамматика* (М. 1914). Ненаучность школьной грамматики, по опредѣленію А. М. Пѣшковскаго, состоитъ въ слѣдующемъ:

1. въ школьной грамматикѣ отсутствуетъ историческая точка зрѣнія на языкъ;

2. въ школьной грамматикѣ отсутствуетъ и чисто-описательная точка зрѣнія, т. е. стремленіе правдиво и объективно передать современное состояніе языка;

3. при объясненіи явленій языка школьная грамматика, въ связи съ общимъ своимъ взглядомъ на языкъ, какъ на нѣчто намѣренно съ общаго согласія устанавливаемое и охраняемое, руководится устарѣлой телеологической точкой зрѣнія, т. е. объясняетъ не причинную связь фактовъ, а цѣлесообразность ихъ, отвѣчаетъ не на вопросъ «почему», а на вопросъ «зачѣмъ»,

4. всѣ классификаціи школьной грамматики (и это ея глав-

ный недостатокъ) логически неправильны, такъ какъ нарушаютъ извѣстное логическое правило объ «основаніи дѣленія», по которому всякое дѣленіе производится по одному какому либо признаку; въ частности, въ ней смѣшиваются: а) грамматическіе признаки съ семасіологическими (примѣръ смѣшенія— 9 частей рѣчи; б) грамматическіе признаки съ логико-психологическими; на этомъ смѣшеніи основанъ весь школьный синтаксисъ; в) морфологическіе признаки съ синтаксическими;

5. во многихъ случаяхъ ложность школьно-грамматическихъ свѣдѣній объясняется и не методологическими промахами, а только отсталостью, традиціоннымъ повтореніемъ того, что въ наукѣ признано невѣрнымъ, напр., классификація звуковъ, опредѣленіе мѣстоименія, какъ слова, употребляющагося «вмѣсто имени», причисленіе къ современнымъ совершенно вымершихъ уже словъ и оборотовъ, въ родѣ: спряженія глагола «есмь», нарѣчій: «нѣгдѣ», «индѣ» и пр.

Такъ характеризуютъ нашу школьную грамматику представители науки. Но такъ же оцѣниваютъ положеніе вещей и сами преподаватели средней школы, о которыхъ такъ нелестно отозвался проф. Будде. Такъ, напр., на 1-мъ съѣздѣ преподавателей русскаго языка въ военно-уч. заведеніяхъ, состоявшемся въ 1903 году въ Петроградѣ, по вопросу о преподаваніи въ средней школѣ грамматики были высказаны, между прочимъ, слѣдующія мнѣнія:

Н. К. Кульманъ говорилъ: Учебная грамматика давно уже отстала отъ науки; занятія грамматикой ненавистны ученикамъ и вселяютъ въ нихъ отвращеніе къ изученію языка; мы всѣ, положа руку на сердце, должны въ этомъ сознаться; *даже талантливѣйшіе преподаватели не могутъ ничего подѣлать.*

Ясно, что мы имѣемъ дѣло съ больнымъ вопросомъ нашей школы.

Намъ всѣмъ извѣстно, говорилъ другой преподаватель Я. П. Ратмировъ, что всѣ вообще учебники по русской грамматикѣ въ научномъ отношеніи давно ужъ остались далеко позади сравнительно съ современнымъ положеніемъ науки объ языкѣ. Всѣ безъ исключенія школьныя опредѣленія частей рѣчи и, въ особенности, частей предложенія, не выдерживаютъ критики и полны внутреннихъ противорѣчій. Однако, они все еще остаются почти неприкосновенными, благодаря лишь «консерватизму» жизни и извѣстной общей слабости взаимодѣйствія между литературою ученою и школьною...

Кому не бросаются въ глаза, говорилъ преподаватель І. А. Вертоградскій, нелѣпости теоріи слитнаго предложенія, правила сокращенія придаточныхъ опредѣлительныхъ и обстоятельственныхъ! Какой учитель не мучился, когда долженъ былъ заставлять ученика отыскивать подлежащее въ такъ называемыхъ придаточныхъ опредѣлительныхъ и обстоятельственныхъ предложеніяхъ, сокращенныхъ причастіемъ и дѣепричастіемъ, когда въ нихъ нѣтъ даже намека на сказуемое, какъ на личную форму глагола. А что сказать про путаницу, которую вы встрѣчаете въ учебникахъ синтаксиса, когда они начинаютъ опредѣлять виды сочиненій, говорить о предложеніяхъ условныхъ, уступительныхъ и т. д., и т. д. Что же касается до этимологіи, то одна уже теорія залоговъ сплошная путаница, которую давно остроумно осмѣялъ проф. Некрасовъ, представивъ всѣ глаголы въ образѣ звѣрей, разсаженныхъ по клѣткамъ съ соотвѣтствующими обозначеніями залоговъ...

Вотъ непосредственный отвѣтъ преподавателя средней школы на вопросъ, какъ онъ смотритъ на постановку въ средней школѣ предмета преподаванія грамматики родного языка, и какъ онъ оцѣниваетъ этотъ предметъ съ точки зрѣнія своихъ научныхъ представленій. (См. также статью А. Алферова: *Современные споры о грамматикѣ.* «Вѣстн. Восп.» 1910, № 5, стр. 113—137).

Общепризнанная, какъ видѣли мы выше, неудовлетворительность постановки предмета грамматики родного языка въ средней школѣ не должна, однако, наталкивать насъ на мысль, что для средней школы не нуженъ вовсе и самый предметъ грамматики, какъ склоненъ думать, напр., Н. С. Кокурановъ, высказавшійся въ этомъ смыслѣ въ докладѣ, прочтенномъ въ засѣданіи Педагогическаго Общества, состоящаго при И. Казанскомъ Унив., 16-го марта 1915 г. и напечатанномъ затѣмъ во 2-мъ вып. III-го т. «Трудовъ и Протоколовъ» Общества (Каз. 1916). Конечно, грамматика русскаго языка нужна нашей средней школѣ, и никогда она не можетъ быть устранена изъ ея курса, но дѣятелямъ науки и педагогамъ предстоитъ еще очень много поработать для того, чтобы приблизить науку о языкѣ къ средней школѣ, чтобы открыть для нея путь въ эту школу, а пока каждому изъ насъ приходится итти въ этомъ дѣлѣ въ мѣру своего собственнаго опыта и научной подготовки, привнося въ общій курсъ школьной грамматики, утвержденный официаль-

ными программами, извѣстныя поправки согласно съ данными современнаго языкознанія.

Какія же задачи должно имѣть преподаваніе грамматики русскаго яз. въ средней школѣ, и какими путями школа могла бы итти къ ихъ разрѣшенію?

Первый создатель методики преподаванія русскаго яз. и литературы въ средней школѣ, покойный проф. Ѳ. И. Буслаевъ въ своемъ классическомъ трудѣ; «*О преподаваніи отечественнаго языка*», изданномъ впервые въ 1844 году, сообразно съ господствовавшими тогда въ наукѣ взглядами, стоялъ на точкѣ зрѣнія, что грамматическое обученіе языку важно въ томъ отношеніи, что—«грамматическія упражненія по своему содержанію суть самыя лучшія и живительныя *логическія упражненія*, и потому въ гимназіяхъ учатъ языкамъ только частію для языковъ и литературы, а большею частію для твердой и живой логики, которая возрастаетъ и долговременно и многоразлично упражняется въ ученикахъ посредствомъ грамматическаго обученія языку до тѣхъ поръ, пока не станетъ неотъемлемой собственностью юношескаго духа» (назв. соч., 2 изд. 1867, стр. 33—34).

Установивъ взглядъ на изученіе грамматики родного языка, какъ на источникъ или средство развитія логическаго мышленія, ибо «формами языка въ грамматикѣ выражаются всѣ формы сужденій, умозаключеній и множество иныхъ категорій», и учащійся, «хотя сначала и придерживается формъ, измѣненія и связи словъ и предложеній, но чѣмъ далѣе идетъ онъ въ грамматической наукѣ, тѣмъ болѣе видитъ въ отношеніяхъ словъ отношенія понятій»,—Буслаевъ въ названномъ трудѣ строитъ затѣмъ цѣлую систему детально обоснованныхъ принциповъ, которыми должно руководствоваться преподаваніе грамматики. На первомъ планѣ Буслаевъ ставитъ *личность* учащагося. Онъ указываетъ существенный недостатокъ грамматикъ Востокова и Греча, несмотря на всѣ ихъ ученыя и научныя достоинства, въ томъ, что «оба эти филолога смотрятъ на грамматику только съ ученой стороны, не обращая вниманія на учебную, забывая *личность учащагося*, между тѣмъ, какъ *постепенное развитіе сей послѣдней составляетъ важнѣйшую часть отечественной грамматики*». Все вниманіе учителя, по мысли Буслаева, *должно быть обращено на лицо учащееся*, предметъ же изученія остается только *средствомъ къ духовному развитію ученика*». Этою основною поста-

новкою задачъ преподаванія грамматики опредѣляется у Буслаева и общій методъ занятій этимъ предметомъ въ школѣ. Необходимо прежде всего, по воззрѣніямъ Буслаева, *заботиться о развитіи духовныхъ способностей учащагося* потому, что естественнымъ слѣдствіемъ этого развитія явится затѣмъ и разумѣніе; съ другой стороны,—забивать голову учениковъ первыхъ трехъ классовъ гимназіи логическими отвлеченностями и философскими опредѣленіями, думаетъ Буслаевъ, не только безполезно, но и чрезвычайно вредно, такъ какъ не въ томъ сила, чтобы дѣти знали, что такое понятіе, что сужденіе, а въ томъ, *чтобы умѣли понимать и судить*... Потому, говоритъ Буслаевъ, твердо полагаемъ мы первымъ правиломъ, что отечественный языкъ не долженъ преподаваться такъ, какъ преподается иностранный, т.-е. не наблюденіемъ отдѣльныхъ звуковыхъ видоизмѣненій, не путемъ разсуждающаго наблюденія, а практическими примѣрами, т.-е. сообщеніемъ ученику понятнаго и полезнаго такими словами и формами, съ какими хочешь познакомить ученика. Первое дѣло въ области преподаванія отечественнаго языка состоитъ въ томъ, чтобы ученикъ *практическимъ путемъ узналъ всѣ формы рѣчи, чтобы онѣ явились ему не однѣ, сами по себѣ, но постоянно въ органической связи съ мыслію, ими выраженною, такъ, чтобы ученику вмѣстѣ съ формою непрестанно давалось и содержаніе*... Такимъ ученіемъ, думаетъ Буслаевъ, продолжается впередъ шествіе самой природы; съ другой стороны, при этомъ же—изустной рѣчью о предметахъ дѣйствительной жизни, внимательнымъ чтеніемъ приличнаго и понятнаго, изустными и письменными упражненіями въ ученикѣ образуется способность съ надлежащей легкостью правильно понимать формы рѣчи въ разговорѣ и на письмѣ. Отсюда Буслаевъ переходитъ къ формулировкѣ второго своего методическаго правила: *формы рѣчи, которыми ученикъ уже умѣетъ пользоваться, доводи до его сознанія разборомъ, слѣдовательно—путемъ анализа.* Итакъ, по мысли Буслаева, ученикъ сначала долженъ войти во владѣніе родною рѣчью, а затѣмъ уже онъ возвысится и до сознанія о его формахъ и законахъ путемъ анализа, который слѣдуетъ начинать естественно съ предложенія, какъ съ органическаго цѣлаго, которое ученику «извѣстно прежде, нежели отдѣльныя части онаго», ибо «человѣкъ никогда не произнесетъ ни одного слова безсмысленнаго, но всегда говоритъ предложеніями, выражающими мысль». Затѣмъ, путемъ анализа возведши къ сознанію отдѣльныя частности, преподаваніе, говоритъ Буслаевъ, слѣдуетъ третьему пра-

вилу: *съ разборомъ соединяй синтезъ, совокупленіе отдѣльнаго въ практическихъ упражненіяхъ.* Разнообразное упражненіе—добрый знакъ хорошаго преподаванія: заучиваніе и сужденіе пусть идутъ объ руку съ упражненіемъ и умѣньемъ... (стр. 54—58).

Наконецъ, четвертое и послѣднее Буслаевское правило: *соединяй внѣшнее съ внутреннимъ, форму съ содержаніемъ.* Обученіе языку, говоритъ Буслаевъ, имѣетъ дѣло хотя съ внѣшнимъ, съ формами и плотью языка, однако никогда не должно забывать, что плоть жива только духомъ, что душа важнѣе плоти, что изученіе формъ самихъ по себѣ не имѣетъ никакой цѣны, и что онѣ не могутъ быть исключительнымъ предметомъ наблюденія. *Всегда и вездѣ ищи значенія представленій и отношеній, выражаемыхъ формами.* Иначе ученіе будетъ нестерпимо сухо, отвлеченно и совершенно внѣшнее, образуя только экстенсивно, а не интенсивно. Постоянная связь содержанія съ формою требуетъ, чтобы учитель никогда не разсматривалъ частей рѣчи и отдѣльныхъ формъ—самихъ по себѣ, но постоянно представлялъ ихъ въ органическомъ цѣломъ, въ предложеніи, показывая отношеніе отдѣльностей къ цѣлому, которое даетъ имъ существенное значеніе. Только такимъ путемъ можно *образовать посредствомъ обученія языку* (стр. 59).

Въ заключеніе Буслаевъ предлагаетъ слѣдующія главнѣйшія положенія, съ которыми, по его мнѣнію, надлежитъ соображаться въ преподаваніи отечественнаго языка:

1. все грамматическое ученіе должно быть основано на чтеніи писателя; главная задача состоитъ въ томъ, чтобы дѣти ясно понимали прочтенное и умѣли правильно выражаться словесно и письменно;

2. грамматика должна быть только прибавленіемъ къ чтенію, къ письменнымъ и словеснымъ упражненіямъ; *она не можетъ быть самостоятельною, систематическою наукою въ первоначальномъ обученіи*;

3. на первой, низшей степени отечественная грамматика, въ связи съ практическими упражненіями, предполагаетъ двѣ цѣли: образованіе и развитіе дѣтскихъ способностей (общая грамматика), и *безошибочное употребленіе русскаго языка словесно и письменно* (частная грамматика);

4. на высшей степени грамматика является наукою: здѣсь выступаетъ сравнительное и историческое языкознаніе въ связи съ чтеніемъ церковно-славянской, древнерусской и новой литературы. Эта степень должна быть необходимымъ восхожденіемъ

отъ предыдущей; такъ, напр., первоначально дѣти привыкли безошибочно ставить *ѣ* въ нарѣчіяхъ *идѣ, кромѣ*,—теперь объясняется имъ, почему здѣсь слѣдуетъ быть этой буквѣ. Какъ частная русская грамматика отъ правописанія восходитъ здѣсь до исторической, такъ общая до сравнительной;

5. метода первоначальнаго преподаванія отечественнаго языка должна быть генетическая, основывающаяся на постепенномъ развитіи въ дитяти врожденнаго дара слова: она слѣдитъ за ходомъ самой природы, безусловно подчиняя ей предметъ преподаваемый. По этой методѣ ученику не дается ничего новаго, но только уясняется и приводится въ сознаніе то, что онъ уже имѣетъ. Этимъ отличается метода обученія отечественному языку отъ всякой иной... Отсюда слѣдуютъ частныя положенія:

а) вмѣстѣ съ языкомъ образовывать и развивать всѣ духовныя способности, разумѣется, на чтеніи писателя;

б) не подчинять ученія искусственной системѣ; напр., не начинать грамматики опредѣленіемъ этимологіи, синтаксиса и т. п.; система должна быть въ головѣ учителя и въ успѣхахъ учениковъ, а не въ учебникѣ;

в) отъ конкретнаго, чувственнаго представленія, въ самомъ языкѣ заключающагося, восходить къ отвлеченностямъ, а не наоборотъ; потому, напр., педагогически ложно обыкновенное опредѣленіе предложенія: предложеніе есть сужденіе, выраженное словами; для первоначальнаго преподаванія правильнѣе будетъ наоборотъ: сужденіе есть предложеніе, не выраженное словами, а продуманное въ тихомолку, предложеніе же объяснить практически при чтеніи писателя;

г) начинать грамматическое обученіе объясненіемъ предложенія, *изъ коего вывести части рѣчи въ связи съ частями предложенія*;

д) склоненія, спряженія, согласованіе, управленіе и т. п. объяснять гейристически, т. е. искусными, но простыми вопросами доводить дѣтей, чтобы они сами съ перваго разу сумѣли отличать грамматическія формы своего языка; напр., учитель спроситъ: можно ли сказать: бодрая учитель, ученики прилеженъ? Дѣти сами поправятъ и дойдутъ до понятія о родахъ и числахъ;

6. такъ какъ языкъ, кромѣ знанія, предполагаетъ и умѣнье, потому и отечественная грамматика не довольствуется только развитіемъ природнаго дара слова, *но руководствуетъ ученика въ*

искусствъ читать, говорить и писать; все это искусство должно быть основано на практическихъ упражненіяхъ. Доселѣ грамматика и языкъ въ обученіи были двѣ совершенно разрозненныя области, между тѣмъ какъ грамматика, даже какъ руководство къ искусству правильнаго употребленіи языка, должна исходить изъ чтенія, разговора и письма. Потому величайшая ошибка многихъ учителей въ томъ, что они заставляютъ дѣтей выучить, напр., правила правописанія не въ связи съ письмомъ, тогда какъ учебникъ долженъ быть только справочной книгою при диктантѣ;

7. чтеніе и письмо должны идти въ параллели съ грамматическимъ обученіемъ; такъ, напр., какъ скоро дѣти узнали предложеніе, тотчасъ уже могутъ отдѣлить одно предложеніе отъ другого—при чтеніи остановкою голоса, на письмѣ знакомъ (сначала только запятой). Слѣдовательно, искусственная система нашихъ учебниковъ, помѣщающая знаки препинанія на концѣ грамматики, вовсе не система, ибо нисколько не примѣнительна въ педагогическомъ отношеніи;

8. *правописаніе и словопроизношеніе не составляютъ теоретической части грамматики*: они суть не что иное, какъ примѣненіе этимологическаго и синтаксическаго ученія къ практикѣ;

9. постоянно надобно отличать преподаваніе отечественнаго языка отъ иностраннаго, слѣд. никогда не говорить дѣтямъ того, что они знаютъ уже сами: стало быть, и не мучить ихъ склоненіями и спряженіями со множествомъ подраздѣленій и различій. Подробностей, неизвѣстныхъ дѣтямъ, немного: онѣ узнаются при чтеніи и диктантѣ;

10. отечественная грамматика, какъ наука, въ низшихъ классахъ замѣняетъ логику, а въ высшихъ становится сравнительно историческою грамматикой. Многіе педагоги несправедливо исключаютъ сію послѣднюю изъ гимназическаго курса, между тѣмъ какъ необходимость ея неоспорима и въ практическомъ отношеніи, ибо сравнительное языкознаніе служитъ руководствомъ въ переводахъ и облегчаетъ изученіе чужихъ языковъ, а историческое необходимо для уразумѣнія памятниковъ древней, средней и даже новой литературы нашей;—и въ теоретическомъ: ибо только сравнительное изученіе языковъ даетъ истинное и ясное понятіе о законахъ языка, и только историческое изслѣдованіе генетически объясняетъ, почему такъ, а не иначе употребляемъ мы ту или другую форму;

11. какъ скоро изученіе отечественнаго яз. переходитъ въ

науку, тотчасъ должно получить систематическій характеръ. Но поелику система имѣетъ цѣнность тогда, когда уже знаешь матеріалы, имѣющіе быть приведенными въ систему, то и систематической сравнительно—исторической грамматикѣ должно предшествовать съ одной стороны практическое изученіе чуждыхъ языковъ въ сближеніи съ русскимъ, а съ другой—чтеніе памятниковъ нашей литературы, и древнихъ и новыхъ. Разумѣется, въ головѣ учителя постоянно должна быть система, но онъ сначала передаетъ ее дѣтямъ при чтеніи только частями, объясняя частныя явленія языка; такимъ путемъ возбудится въ учащихся внутренняя потребность системы, и будетъ для учителя указателемъ, что уже пришло время собрать разрозненные матеріалы въ органически цѣлое;

12. такъ какъ много потеряли мы живого сочувствія къ родному языку, вслѣдствіе постояннаго его униженія и измѣненія, а частью и порчи, потому и онъ, какъ бы и нѣсколько чуждый, заключаетъ для насъ много неяснаго, иногда даже неизвѣстнаго, не только въ древней нашей литературѣ, но и въ народной рѣчи. Возведеніе къ сознанію всего неяснаго и неопредѣленнаго требуетъ наука отечественнаго языкознанія, которая, будучи сравнительной и исторической, нисколько не противорѣчитъ основнымъ началамъ гуманизма, и примиряетъ его съ реализмомъ;

13. отечественный языкъ и на высшей степени, т.-е. сравнительно—исторической, гдѣ только возможно, долженъ преподаваться гейристически: формы устарѣлыя сближать съ теперешними, чуждыя съ родными, и намеками заставлять, чтобы сами ученики открывали неизвѣстное посредствомъ извѣстнаго.

Итакъ, важнѣйшее въ воззрѣніяхъ Буслаева на задачи и методы изученія грамматики отечественнаго языка сводится къ убѣжденію, 1) что грамматика въ первоначальномъ обученіи не можетъ быть самостоятельною, систематическою наукою и является средствомъ развитія логическаго мышленія, ибо формами языка въ грамматикѣ выражаются всѣ формы сужденій, умозаключеній и пр., и учащійся путемъ грамматической науки научается постепенно въ отношеніяхъ словъ усматривать отношенія понятій; 2) что основнымъ методомъ преподаванія грамматики долженъ быть индуктивно-аналитическій; 3) что цѣлью, къ которой должно стремиться преподаваніе грамматики, не можетъ быть запоминаніе логическихъ отвлеченностей и философскихъ опредѣленій, особенно въ первыхъ трехъ классахъ, гдѣ эта работа должна

быть признана не только безполезной, но и вредной, а только—умѣнье понимать и судить, пріобрѣтаемое практическимъ путемъ; 4) что на высшей ступени школы должно имѣть мѣсто сравнительное и историческое языкознаніе; 5) что орѳографія не составляетъ теоретической части грамматики, но представляетъ собою примѣненіе этимологическаго и синтаксическаго ученія.

Теорія преподаванія грамматики родного языка, обоснованная Буслаевымъ, усвоившимъ логико-грамматическую точку зрѣнія своихъ предшественниковъ—Ломоносова, А. Барсова, Греча, Востокова и воспитавшагося на трудахъ Вильгельма Гумбольдта, Боппа, Якова Гримма, легла затѣмъ у насъ въ основу школьныхъ занятій этимъ предметомъ, и вплоть до настоящаго дня является въ ней, въ общемъ, господствующей, хотя и не во всѣхъ частяхъ осуществленной; такъ, и до сихъ поръ наша средняя школа въ курсѣ своихъ предметовъ не имѣетъ, напр., исторіи родного языка; съ другой стороны, однако, буслаевская точка зрѣнія, въ связи съ новѣйшими успѣхами языкознанія, хотя и съ большимъ сравнительно съ ними запозданіемъ, начинаетъ постепенно уступать свое мѣсто и въ средней школѣ современной научно-грамматической точкѣ зрѣнія, о чемъ будетъ рѣчь ниже. (О трудахъ Буслаева см: 1) «*Памяти Ѳедора Ивановича Буслаева*». Изд. Учебн. Отд. Общ. распр. технич. знаній. М. 1898; 2) Проф. Н. К. Грунскій: «*Очерки по исторіи разработки синтаксиса славянскихъ языковъ*», т. I. СПБ. 1911; 3) «*Четыре рѣчи о Ѳ. И. Буслаевѣ*» СПБ. 1898.)

Логико-грамматическая точка зрѣнія, теоретически, какъ мы видѣли выше, обоснованная Буслаевымъ въ его методологическомъ трудѣ: «*О преподаваніи отечественнаго языка*», легла вмѣстѣ съ тѣмъ и въ основу его «*Опыта исторической грамматики русскаго языка*» (Москва, 1858, 2 ч.; во 2-омъ изд. 1863 года: «*Историческая грамматика русскаго языка*», 2 ч.), который до послѣдняго времени служилъ и продолжаетъ служить основою для построенія традиціонной школьной программы и оригиналомъ для школьныхъ учебниковъ, въ которыхъ предметомъ грамматическаго изученія выступаетъ не столько живой языкъ въ его грамматическихъ формахъ, сколько смысловое значеніе, вскрываемое субъективнымъ истолкованіемъ той или иной грамматической формы. Съ логико-грамматической точки зрѣнія существенное значеніе при опредѣленіи той или иной грамматической категоріи или синтактическаго словосочетанія имѣетъ смысловое значеніе, которое и является руководящимъ началомъ во всѣхъ грамматическихъ

опредѣленіяхъ и вообще въ построеніи всей системы грамматики языка. Такъ, напр., въ выраженіи «восходъ солнца» Буслаевъ разсматриваетъ слово «солнца» какъ опредѣленіе, между тѣмъ какъ съ точки зрѣнія формально-грамматической это—дополненіе на томъ основаніи, что опредѣленіемъ въ предложеніи можетъ быть только имя прилагательное, а формами косвенныхъ падежей имени существ. выражается только дополненіе; съ этой же точки зрѣнія поэтому въ предложеніяхъ: «живетъ въ городѣ», «пишу перомъ», «не спать всю ночь» и т. п. слова: *въ городѣ, перомъ, всю ночь*—представляютъ собою дополненія, между тѣмъ какъ Буслаевъ (2-е изд., II т., стр. 29) считаетъ ихъ обстоятельственными словами. Въ § 126 II-го т. своей грамматики Буслаевъ говоритъ о *логическомъ подлежащемъ* и *логическомъ сказуемомъ*, которыя при разборѣ предложеній должно отличать отъ грамматическихъ подлежащаго и сказуемаго—вопросъ, съ точки зрѣнія формально-грамматической, совершенно неумѣстный, такъ какъ грамматика, имѣющая дѣло только съ грамматическими формами, можетъ вовсе не интересоваться вопросомъ о томъ, что представляетъ собою то или иное слово въ грамматическомъ предложеніи съ точки зрѣнія логики. По ученію грамматики Буслаева, предложеніе: «при *восходѣ* солнца небо бываетъ прекрасно» представляетъ собою сокращенную форму предложенія: «когда восходитъ солнце, небо бываетъ прекрасно» (II, стр. 37), между тѣмъ какъ съ точки зрѣнія формально-грамматической между названными двумя предложеніями нѣтъ ничего общаго, и ни въ какомъ отношеніи сокращенія названныя два предложенія другъ къ другу не стоятъ, такъ какъ въ первомъ случаѣ мы имѣемъ синтактическое цѣлое, состоящее изъ одного грамматическаго предложенія, а во второмъ случаѣ—синтактическое цѣлое, составленное изъ двухъ грамматическихъ предложеній по способу подчиненія помощью союзнаго слова «когда»; предложеніе же: «когда восходитъ солнце» въ грамматическомъ отношеніи не тожественно съ выраженіемъ «при восходѣ солнца», не представляющимъ собою даже грамматическаго предложенія; что же касается смыслового значенія того и другого предложенія, то въ какой мѣрѣ они тожественны съ этой точки зрѣнія, рѣшить очень трудно.

Какъ Буслаевская грамматическая система переработана нашими школьными учебниками, и въ какомъ видѣ составители учебниковъ и школа преподносятъ ее нашимъ дѣтямъ, мы всѣ прекрасно знаемъ; тѣмъ не менѣе, я не могу воздержаться, чтобы

не привести нѣсколько примѣровъ изъ школьной грамматики для того, чтобы показать, въ чемъ заключается сущность господствующей у насъ сейчасъ въ средней школѣ логико-грамматической системы, и въ какой мѣрѣ эта система расходится въ дѣйствительности съ тѣмъ, что говоритъ современная наука. Такъ, напр., въ одномъ изъ распространеннѣйшихъ учебниковъ грамматики, именно въ грамматикѣ П. Смирновскаго, ч. II-я, вышедшей въ 1916 году двадцатымъ изданіемъ, на первой же страницѣ мы читаемъ:

«Предложеніе есть выраженная словами мысль. Слѣдовательно, въ предложеніи два элемента: 1) мысль, 2) выражающія ее слова. Мысль въ предложеніи иначе называется сужденіемъ. Предложеніе, стало-быть, можно разсматривать: 1) какъ сужденіе, 2) какъ словесное выраженіе сужденія. Предложеніе, какъ сужденіе, можетъ состоять только изъ двухъ частей: въ немъ долженъ быть предметъ сужденія и 2) то, что о предметѣ судимъ. Такъ, напр., въ сужденіи: «солнце грѣетъ» двѣ части:

1. предметъ сужденія: солнце;

2. то, что о предметѣ судимъ: грѣетъ.

Въ сужденіи: «русскій народъ глубоко чувствуетъ нравственныя качества голубей» (?!)—тоже двѣ только части: 1) предметъ сужденія: русскій народъ (тутъ предметомъ сужденія является не народъ вообще, а именно русскій народъ); 2) то, что о предметѣ судимъ: глубоко чувствуетъ нравственныя качества голубей (тутъ за русскимъ народомъ признается не вообще способность чувствовать, а именно способность глубоко чувствовать нравственныя качества голубей). Предметъ сужденія называется логическимъ подлежащимъ. То, что о предметѣ судимъ, называется логическимъ сказуемымъ... Логическое подлежащее и логическое сказуемое образуютъ логическій составъ предложенія...

Раздѣливъ предложеніе на двѣ части—на логическое подлежащее и логическое сказуемое, продолжаетъ дальше г. Смирновскій, грамматика разсматриваетъ сочетаніе словъ въ логическомъ подлежащемъ (?), сочетаніе словъ въ логическомъ сказуемомъ (?)—и ищетъ связи между этими обѣими частями (sic!).

Если въ логическомъ подлежащемъ есть слово, отвѣчающее на вопросъ именительнаго падежа: кто? или что? и отъ другихъ словъ предложенія не зависящее,—она называетъ такое слово грамматическимъ подлежащимъ. Глаголъ, находящійся въ логическомъ сказуемомъ—одинъ или въ соединеніи съ другимъ сло-

вомъ, согласованный съ грамматическимъ подлежащимъ, но отъ другихъ словъ логическаго сказуемаго не зависящій,—она называетъ грамматическимъ сказуемымъ. О связи между обѣими логическими частями предложенія грамматика судитъ по связи грамматическаго сказуемаго съ грамматическимъ подлежащимъ, которая и выражается согласованіемъ перваго съ послѣднимъ. Напр.:

Русскій народъ (грам. подл.) глубоко чувствуетъ (грам. сказ.) нравственныя качества голубей...

Способность подлежащаго и сказуемаго своимъ согласованіемъ связывать обѣ логическія части предложенія, а также ихъ независимость отъ объяснительныхъ словъ указываетъ, что они въ грамматическомъ отношеніи важнѣе послѣднихъ — и потому называются главными членами, а объяснительныя слова—второстепенными. Грамматическіе члены предложенія образуютъ грамматическій составъ его...»

Въ предложеніи: «Изба лѣсника состояла изъ одной комнаты»—слово «лѣсника» разсматривается у Смирновскаго какъ опредѣленіе; въ предложеніи: «Волкъ изъ лѣсу въ деревню забѣжалъ»—слова: изъ «лѣсу» и «въ деревню» разсматриваются какъ обстоятельства мѣста; въ предложеніи: «Вотъ къ дереву друзья со всѣхъ несутся ногъ»—слова: «со всѣхъ ногъ» разсматриваются какъ обстоятельство образа дѣйствія; въ предложеніи «Полканъ съ Барбосомъ дерутся изъ-за кости» — слова: «изъ-за кости» разсматриваются какъ обстоятельство причины и т. д., между тѣмъ какъ съ точки зрѣнія научной формально-грамматической все это не что иное, какъ обыкновенныя дополненія, потому что все это имена сущ. въ различныхъ косв. падежахъ.

По ученію Смирновскаго въ предложеніяхъ: «Предлинной хворостиной мужикъ гусей гналъ въ городъ продавать»; «Три мужика зашли въ деревню ночевать»; «Прилегъ вздремнуть я у лафета» и т. п., слова: «продавать», «ночевать», «вздремнуть» разсматриваются какъ обстоятельства цѣли; то же у *Буслаева*: Неопредѣленное наклоненіе, употребляемое въ нашемъ языкѣ въ смыслѣ церковно-слов. достигательнаго, говоритъ онъ, *по значенію* (!) есть слово обстоятельственное; напр., «иду учиться», «намѣренъ работать» и проч. (II, стр. 30). Между тѣмъ, современная научная грамматика разсматриваетъ всѣ эти случаи, какъ, такъ называемое, *двойное сказуемое*. По грамматикѣ Смирновскаго, въ предложеніи: «Человѣкъ, имѣющій доброе сердце, не можетъ равно-

душно смотрѣть на чужое горе»—слова: «имѣющій доброе сердце» разсматриваются какъ сокращенное придаточное опредѣлительное предложеніе; съ точки зрѣнія научной грамматики, приведенное выше предложеніе: «человѣкъ... и пр.» представляетъ собою простое предложеніе, въ которомъ слово «имѣющій» разсматривается какъ опредѣленіе къ слову «человѣкъ»; словосочетаніе же «имѣющій доброе сердце» не представляетъ собою грамматическаго предложенія, потому что въ немъ нѣтъ сказуемаго—и т. д.

Въ томъ же духѣ, какъ и учебникъ Смирновскаго, составлены и распространенные сейчасъ учебники: К. Ѳ. Петрова, Ѳ. Абраменка, П. Красногорскаго, А. Преображенскаго, Л. Полпванова, К. Говорова и т. д., и т. д.

Въ 60-хъ годахъ логико-грамматическая точка зрѣнія въ вопросѣ о преподаваніи грамматики была методически разработана Ушинскимъ въ его знаменитомъ «*Руководствѣ къ преподаванію по «Родному Слову»*» (ч. I. Приложеніе къ первому и второму году «Родного Слова». СПБ., 1906, изд. 23). «Грамматика, говоритъ Ушинскій, нужна не для одного только правописанія, но и для логическаго развитія мышленія, для практическихъ нуждъ изученія иностранныхъ языковъ». Такимъ образомъ, грамматикѣ у Ушинскаго отводится хотя и широкая, но, тѣмъ не менѣе, чисто служебная роль. Грамматическое изученіе языка, по мысли Ушинскаго, помогаетъ духовному обладанію тѣми сокровищами родного слова, которыя мы усваиваемъ вначалѣ простымъ подраженіемъ, полусознательно, а иногда даже вовсе безсознательно, механически, вслѣдствіе чего дѣти употребляютъ отдѣльныя выраженія часто не кстати, не зная настоящаго, точнаго значенія употребляемыхъ словъ и оборотовъ. Вникнувъ въ дѣло глубже, говоритъ Ушинскій, мы найдемъ, что во всѣхъ насъ и во всю нашу жизнь продолжается такое, болѣе или менѣе дѣятельное духовное усвоеніе языка, которымъ уже обладаетъ наша память. И несмотря на это постоянное усвоеніе, самый развитой человѣкъ можетъ убѣдиться, что онъ все же употребляетъ множество словъ и оборотовъ, строгое значеніе которыхъ не вполнѣ имъ сознано. Но, тѣмъ не менѣе, эта работа постепеннаго сознанія полусознательно или совершенно безсознательно, черезъ подражаніе только усвоеннаго родного языка должна начаться съ самыхъ первыхъ дней ученья и по своей первостепенной важ-

ности для всего развитія человѣка должна составлять одну изъ главнѣйшихъ заботъ воспитанія (стр. 14). Въ частности, значеніе грамматики Ушинскій видитъ въ томъ, что она является началомъ филологіи и въ то же время началомъ самонаблюденій человѣка надъ своею душевною жизнью. Отрывая вниманіе дѣтей отъ внѣшней природы, грамматическое изученіе языка направляетъ его на ихъ же собственныя, душевныя состоянія и душевные процессы. Многія науки, говоритъ Ушинскій, обогащаютъ только сознаніе дитяти, давая ему новые и новые факты: грамматика, преподаваемая логически, начинаетъ развивать самосознаніе человѣка, т. е. именно ту способность, вслѣдствіе которой человѣкъ является человѣкомъ между животными. Это положеніе вещей подсказываетъ и путь, которому, по мнѣнію Ушинскаго, должно слѣдовать изученіе грамматики. Если языкъ, говоритъ онъ, есть созданіе самосознанія, усваиваемое потомъ безсознательнымъ подражаніемъ, то изученіе грамматики языка должно проистекать для ребенка *изъ его собственныхъ наблюденій надъ тѣмъ, какъ онъ говоритъ.* Ушинскій думаетъ, что такое самонаблюденіе доступно уже ребенку десятилѣтняго возраста, вслѣдствіе чего уже въ этомъ возрастѣ возможно начать изученіе грамматики — *этою естественнаго*, по опредѣленію Ушинскаго, *введенія и въ филологію, и въ психологію* (стр. 16).

Развитіемъ начала самонаблюденія опредѣляется внутренняя цѣль изученія грамматики; внѣшняя цѣль изученія отечественной грамматики, по Ушинскому, состоитъ въ пріученіи дитяти къ грамматически-правильному выраженію своихъ мыслей изустно и преимущественно на письмѣ. Грамматическія правила представляются Ушинскому хорошимъ подспорьемъ, облегчающимъ и ускоряющимъ достиженіе грамматической правильности письма, пріобрѣтаемой навыкомъ путемъ механическаго переписыванія правильныхъ образцовъ (стр. 26).

Какъ и проф. Буслаевъ, Ушинскій начинаетъ знакомство дѣтей съ грамматикой съ предложенія. Предложеніе, говоритъ онъ, есть нѣчто цѣлое, болѣе понятное дѣтямъ, да и самый языкъ человѣчества и каждаго отдѣльнаго человѣка начинается не отдѣльными словами, а цѣлыми предложеніями.

Знакомство дѣтей съ предложеніемъ Ушинскій начинаетъ съ простого нераспространеннаго и распространеннаго предложенія; въ простомъ предложеніи онъ указываетъ сначала только сказуемое и предметъ рѣчи, а когда ребенокъ уже познакомится съ измѣненіями окончаній въ глаголахъ и именахъ и съ согла-

сованіемъ словъ, онъ говоритъ о подлежащемъ, какъ одномъ изъ видовъ предметовъ рѣчи въ предложеніи. Сказуемое и предметъ рѣчи Ушинскій предлагаетъ называть *членами предложенія*, а не частями, чтобы не создавать путаницы съ частями рѣчи.

Отъ предложенія, состоящаго изъ двухъ словъ, Ушинскій переходитъ къ такъ называемому распространенному предложенію, называя всѣ второстепенные члены «обстоятельственными словами», не раздѣляя ихъ вначалѣ болѣе детально, перенося разграниченіе ихъ на обстоятельственныя, дополнительныя и опредѣлительныя слова на послѣдующій, болѣе систематическій урсъ грамматики.

Особенно подробно Ушинскій останавлнвается на вопросѣ о классификаціи частей рѣчи, вступаетъ въ полемику съ распространенными въ его время грамматиками Антонова, Говорова и др. и вноситъ въ нихъ свои, нерѣдко весьма цѣнныя замѣчанія и поправки. Такъ, напр., въ классификаціи словъ по частямъ рѣчи Ушинскій предлагаетъ принять за основаніе классификаціи: 1) знаменательность или служебность слова; 2) его измѣняемость или непзмѣняемость по флексіямъ, и 3) самостоятельное значеніе словъ знаменательныхъ и служебное значеніе словъ служебныхъ.

По принципу знаменательности и служебности, говоритъ Ушинскій, всѣ слова, употребляемыя въ рѣчи, раздѣляются на знаменательныя и служебныя: первыя, будучи взяты и отдѣльно, выражаютъ какое-нибудь понятіе; вторыя имѣютъ значеніе только въ предложеніи—служатъ для комбинаціи знаменательныхъ словъ въ предложенія и предложеній въ рѣчь тамъ, гдѣ этого нельзя сдѣлать отдѣльными флексіями знаменательныхъ словъ. Къ знаменательнымъ словамъ причисляются обыкновенно имена (всѣхъ видовъ), глаголы, причастія, дѣепричастія, нарѣчія и междометія; а къ служебнымъ: мѣстоименія, союзы и предлоги (стр. 80)

о принципу измѣняемости слова раздѣляются, прежде всего, на измѣняемыя и неизмѣняемыя, разумѣя здѣсь измѣненія по флексіямъ, а не по законамъ словообразованія и словопроизводства, т. е. разумѣя только тѣ измѣненія, которымъ подвергаются слова, уже образовавшіяся въ данный періодъ языка, для составленія предложенія и рѣчи. Къ такимъ измѣненіямъ Ушинскій относитъ измѣненія по родамъ, числамъ, падежамъ, временамъ и наклоненіямъ; измѣненія же по залогамъ, видамъ, степенямъ сравненія и образованіе причастій и дѣепричастій онъ относитъ къ словопроизводству, ибо, говоритъ онъ, во всѣхъ этихъ слу-

чаяхъ появляется новое слово съ новыми признаками. Къ измѣняемымъ частямъ рѣчи относятся: имена, глаголы, причастія и мѣстоименія; къ неизмѣняемымъ — нарѣчія, союзы, предлоги (стр. 82).

Познакомивъ дѣтей съ составомъ простого предложенія, Ушинскій знакомитъ ихъ затѣмъ и со связью предложеній, пріучая практически слагать рѣчь изъ предложеній и разлагать рѣчь на предложенія, при чемъ, говоритъ онъ, легко можетъ быть уяснено дѣтямъ и значеніе знаковъ препинанія.

Итакъ, оставаясь въ своихъ взглядахъ на логико-грамматической точкѣ зрѣнія, Ушинскій сосредоточиваетъ все свое вниманіе на вопросахъ преподаванія грамматики въ младшемъ возрастѣ, видитъ существенное значеніе изученія здѣсь грамматики въ томъ, что она помогаетъ усвоенію грамотности и воспитываетъ элементъ самонаблюденія,—и даетъ интересную систему первоначальной грамматики, или, какъ онъ говоритъ, «провизуарную» грамматику, какъ попытку «выйти наиболѣе сноснымъ образомъ изъ того стѣсненнаго положенія, въ которое поставленъ всякій преподаватель первоначальной русской грамматики, съ одной стороны—неустановившимся состояніемъ нашихъ самыхъ основныхъ грамматическихъ понятій, а съ другой — необходимостью сообщать эти понятія дѣтямъ». — Въ этомъ стремленіи упорядочить дѣло преподаванія въ школѣ грамматики родного языка и обосновать его на разумныхъ основаніяхъ—большая заслуга Ушинскаго передъ русской школой.

Интересную попытку разработки нѣкоторыхъ вопросовъ изученія родного языка въ средней школѣ представляютъ собою увлекательно составленныя бесѣды «*Объ изученіи родного языка*» академика И. И. Срезневскаго, которыя онъ читалъ, какъ курсъ публичныхъ лекцій, въ Петроградскомъ Университетѣ весною и осенью 1860 года, и которыя были впервые напечатаны въ «Извѣстіяхъ И. Академіи Наукъ», т. IX, а затѣмъ перепечатаны и отдѣльнымъ изданіемъ въ 1899 г. подъ заглавіемъ: «*Объ изученіи родного языка вообще и особенно въ дѣтскомъ возрастѣ*». Менѣе интересными и значительно устарѣвшими представляются его же: «*Замѣчанія объ изученіи русскаго языка и словесности въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ*». СПБ., 1871.

Срезневскій ставитъ, прежде всего, вопросъ: что значитъ изучать свой языкъ? и отвѣчаетъ на этотъ вопросъ такъ:

Надобно изучать именно то, что требуетъ сама природа,—и такъ, какъ требуетъ, не мѣшая ей, а помогая. Какъ знаніе основное, срединное, вызываемое жизнью и вызывающее всѣ силы духовныя, живое знаніе родного языка не можетъ быть сравнено ни съ какимъ другимъ знаніемъ. Всякому знанію есть границы, опредѣляемыя силою памяти; границы живого знанія языка опредѣляются не столько памятью, сколько силою мышленія, силою думы разума, себѣ самому дающаго отчетъ въ своихъ движеніяхъ словными выраженіями. Чѣмъ болѣе человѣкъ вдумывается въ себя самого и во все окружающее опредѣленно, т. е. словами, тѣмъ болѣе—вольно или невольно—работаетъ надъ своимъ языкомъ. Вдумываться въ средства, представляемыя языкомъ для выраженія мысли, стараться самому передъ собою быть настороже при всякомъ словномъ выраженіи всякой мысли, искать для каждой, съ тѣмъ, чтобы найти выраженіе вѣрное, живое и достойное, давать себѣ отчетъ въ каждомъ, и при каждомъ давать отчетъ въ мысли, упрочивать это за собою навыкомъ свободнымъ, навыкомъ ума, а не памяти или внѣшняго чувства: вотъ что значитъ изучать свой языкъ.

Срезневскій различаетъ два вида усвоенія языка: искусственный и, если можно такъ выразиться, природосообразный. Первый заключается въ безжизненномъ навыкѣ пользоваться только готовыми словами и выраженіями, въ вытверживаніи разныхъ схоластическихъ умничаній и перечней разныхъ мелочей, для жизни не нужныхъ; второй—пріучаетъ не только свободно распоряжаться выраженіями, пріобрѣтенными навыкомъ, но, не довольствуясь ими одними, видоизмѣнять ихъ видъ и значеніе и умножать ихъ новыми.

Ничто не хитро въ своей изобрѣтательности такъ, какъ схоластика, говоритъ Срезневскій. Обуянный ею учитель, задумался ли надъ вопросомъ: что можетъ выражать, напр., «нарѣчіе (adverbium)?» или «какими родами словъ можно выразить дополненіе въ предложеніи?» и только что отвѣтилъ себѣ на это, какъ ужъ заставляетъ и ученика вытверживать свой отвѣтъ. Перечтетъ ли себѣ всѣ существительныя на—*мя* (темя, сѣмя), или всѣ глаголы на—*чь* (беречь, стеречь)—и вѣритъ уже, что учащійся, не вытвердя этихъ перечней со всѣми подобными, не овладѣетъ знаніемъ своего языка. Звучатъ въ головѣ моей вопросы, на которые не разъ при мнѣ отвѣчали дѣти 10-ти и 11-ти лѣтъ: «Чѣмъ бываетъ въ предложеніи имя существительное, прилагательное, глаголъ, нарѣчіе? Чѣмъ бываетъ въ предложеніи падежъ

именительный, родительный, дательный, винительный и т. д.? Чѣмъ не бываетъ въ предложеніи союзъ, предлогъ?... Какія бываютъ мѣстоименія? Какія чувства выражаютъ восклицательныя междометія?» и пр. Такіе вопросы съ приличными отвѣтами, говоритъ Срезневскій, переходя изъ учебника въ учебникъ, изъ головы одного учителя въ голову другого, увеличиваются и числомъ и содержаніемъ. Набираются сотнями, тысячами, все въ пользу дѣтей, въ пользу развитія ихъ ума и знанія. Годы проходятъ надъ изученіемъ такихъ сокровищъ знанія, годы мучится бѣдный невольникъ схоластики—къ чему? Только и хорошаго въ исходѣ, что радость души мученика, когда все это мученье для него кончится, когда онъ сдастъ свое послѣднее испытаніе, стерпитъ свою послѣднюю пытку. Годы истрачиваются видимо по напрасну, со вредомъ для ума учащихся,—и все-таки вѣра въ пользу схоластическихъ затѣй, какъ и вѣра въ жизненную силу безжизненнаго навыка, владычествуютъ кое-гдѣ чуть не исключительно. Надобно же, однако, наконецъ, отречься отъ того и другого и всюду повести изученіе языка путемъ естественнымъ и полезнымъ. Надо начать всѣмъ, кто еще не началъ, наблюдать надъ учащимися—въ равновѣсіи ли ихъ представленія и думы ума со средствами для ихъ выраженія словами, помогать имъ искать и находить слова и выраженія, помогать имъ сводить думы въ правильныя связи выраженій, правильныя не по приговорамъ логики схоластической, а по внушеніямъ живой логики родного языка, безъ сомнѣнія, всегда неуклонно соображаясь съ силами возраста учащихся. Надо пріучать учащихся, *во-первыхъ*, думать опредѣленно, т. е. словами, и, слѣдовательно, искать и находить слова и выраженія годныя, задумываться надъ словами и выраженіями, надъ отвѣтами смысла, въ нихъ заключающимися и возможными; *во-вторыхъ*, думать послѣдовательно и опять опредѣленно, т. е. правильными сочетаніями словъ—не по мертвому навыку и не по правиламъ схоластики, а по законамъ языка, слѣдовательно, вникать въ нихъ разумомъ, задумываться надъ связями словъ, надъ словными изображеніями связей мыслей. Пріучая къ этому, надо вести дѣло постепенно отъ простого къ сложному, отъ понятаго къ тому, что можетъ быть понято... (20).

Установивъ свой взглядъ на характеръ изученія родного языка, Срезневскій ставитъ затѣмъ вопросъ: какой именно языкъ должно изучать какъ родной? и отвѣчаетъ на этотъ вопросъ такъ: должно изучать именно языкъ, языкъ общенародный, а не

какой нибудь временный говоръ какого-нибудь слоя народа, хотя бы и высшаго по образованности (21).

Итакъ, по Срезневскому, изучать должно не языкъ литературный, а именно языкъ общенародный. Исторически сложившійся общенародный русскій языкъ, это есть восточное великорусское нарѣчіе: его и надобно намъ изучать, при чемъ, какъ дополненіе къ главному, должны быть изучаемы оттѣнки языка древняго и мѣстныя нарѣчія. Въ каждомъ народномъ языкѣ, говоритъ Срезневскій, въ каждомъ мѣстномъ нарѣчіи есть сила неосязаемая, и тѣмъ не менѣе мощная, сосредоточивающая въ себѣ всѣ другія силы. Это—духъ народности. Онъ одинъ и тотъ же, только съ оттѣнками во всѣхъ краяхъ земли; но не одинаково силенъ во всѣхъ слояхъ народа. Чѣмъ искусственнѣе просвѣщеніе того или другого слоя, тѣмъ оно слабѣе, и обыкновенно всего слабѣе въ слоѣ наиболѣе просвѣщенномъ—въ томъ, который между тѣмъ всего болѣе содѣйствуетъ образованію общенароднаго языка. Изучающіе языкъ, сами принадлежа къ одному изъ этихъ слоевъ, не могутъ надѣяться проникнуться духомъ народности языка, и потому внѣ этихъ слоевъ должны искать себѣ пособій. И внимательность личная, и наука могутъ этому помочь. Только оживясь этою силою, можно воспитать въ себѣ живо чутье языка своего, навыкнуть устранять изъ него все то, что идетъ этой силѣ на перекоръ, что ее ослабляетъ, и находить въ немъ все, что можетъ придать и живость и достоинство всякому выраженію... (22 и. слѣд.).

Срезневскій считаетъ невозможнымъ изученіе языка по однимъ только писателямъ, потому что писатель можетъ пользоваться только тою силою языка, которую усвоилъ—такъ, какъ усвоилъ, ибо, во-первыхъ, творитъ, по Срезневскому, не писатель, а самъ языкъ, разумъ человѣческій, воплощающійся въ языкѣ духомъ и жизнью народа, а во-вторыхъ, языкъ, не останавливаясь въ своемъ развитіи, представляется въ однихъ писателяхъ, въ писателяхъ прошлаго времени, уже отсталымъ, въ другихъ—новыхъ, современныхъ—новымъ, хоть на сколько нибудь отличнымъ отъ языка старыхъ писателей; но этотъ языкъ представляется новымъ, современнымъ только на то время, пока сами писатели новы, а слѣдовательно, не для будущихъ поколѣній, слѣдовательно, изучать языкъ и по новымъ писателямъ такъ же невозможно. По мысли Срезневскаго, надо изучать языкъ, а не ту или иную временную литературную привычку его употребленія; изучать же языкъ можно только въ народѣ, какъ народное

достояніе, орудіе и выраженіе жизни народа; средства для такого изученія языка даетъ наука.

Давая въ своей увлекательно написанной книгѣ рядъ весьма цѣнныхъ практическихъ указаній о методахъ обученія дѣтей родному языку съ самаго ранняго возраста, Срезневскій, переходя къ вопросу о занятіяхъ съ дѣтьми школьнаго возраста, не допускаетъ здѣсь никакого учебника. Нуженъ не учебникъ, говоритъ онъ, а учитель, знающій свое дѣло не по книгѣ, а въ самомъ дѣлѣ, понимающій свои обязанности и дѣтскую природу; учебникъ долженъ явиться позднѣе, какъ вспомогательное пособіе для повторенія, для соображеній, для справокъ и при томъ вмѣстѣ съ нѣкоторыми другими пособіями; въ продолженіе же ученія нуженъ не учебникъ, а книга для чтенія, какъ пособіе для постоянныхъ упражненій наблюдательности, внимательности и смышленности, обращенныхъ на родной языкъ. Грамматическій и логическій разборы Срезневскій считаетъ не только безполезными, но при началѣ уроковъ родного языка вовсе неумѣстными, неестественными и вредными, такъ какъ они обращаютъ наблюдательность и внимательность на внѣшнее, только кажущееся внутреннимъ, и требуютъ усилій ума, менѣе или болѣе несоразмѣрныхъ съ возрастомъ. Въ начальныхъ же урокахъ, говоритъ Срезневскій, должно вести дѣтей не по извилинамъ логическаго разбора, а простымъ путемъ наблюденій, чтобы дѣти, читая, дѣйствительно понимали то, что читаютъ, и могли давать въ этомъ отчетъ, потому что основная задача изученія языка—постепенно навыкать все болѣе вдумываться въ средства, предлагаемыя языкомъ для выраженія того, что языкомъ можетъ быть выражено, все болѣе навыкать понимать выражаемое на немъ, и выражаться понятно и вѣрно, навыкать умомъ, дающимъ самому себѣ отчетъ, а не одною безотчетною памятью.

Изученіе родного языка на этой ступени представляется Срезневскому въ видѣ: а) объясненія дѣтямъ значенія словъ не только какъ условныхъ знаковъ представленій и понятій, но и какъ ихъ сознательныхъ изображеній, вразумительныхъ для ума или чуемыхъ воображеніемъ; б) объясненія выраженій; в) упражненія въ умѣньѣ пользоваться словами и выраженіями путемъ пріученія замѣнять одни слова и выраженія другими и различать оттѣняемыя ими мысли; г) выработки умѣнья вести плавный разсказъ путемъ пересказовъ того, что они узнали; д) пріученія къ орѳографическому письму отдѣльныхъ словъ и употребленія знаковъ препинанія; е) выработки умѣнья пись-

менно выражаться путемъ упражненія въ письменномъ изложеніи того, что они знаютъ и ясно представляютъ, съ наблюденіемъ правилъ связнаго, послѣдовательнаго устнаго разсказа и правилъ правописанія, — при чемъ, по мнѣнію Срезневскаго, избѣгать терминовъ грамматичтскихъ нарочно не должно, но также и не должно заботиться о томъ, чтобы дѣти научались ихъ опредѣлять со строгою точностью, или чтобы обременяли свою память слишкомъ большимъ ихъ числомъ (48). Вся указанная выше работа, по мысли Срезневскаго, должна быть постоянно соединяема съ личными работами дѣтей, въ которыхъ бы ими самими примѣнялось къ дѣлу то, что они узнали изъ наблюденій по указаніямъ и объясненіямъ учителя (55).

Съ появленіемъ грамматическихъ трудовъ проф. А. А. Потебни: въ 1862 г. *Мысль и языкъ* (Ж. М. Н. Пр.; 2-е изд. Харьк. 1892); въ 1873 г.—*Изъ записокъ по русской грамматикѣ. I Введеніе* («Филолог. Записки», IV—VI; 2-е изд. Харьк. 1889); въ 1874 г. *Изъ записокъ по русской грамматикѣ. II. Составные члены предложенія и ихъ замѣны* (Записки И. Х. Унив.; 2-е изд. вмѣстѣ съ Введеніемъ въ одномъ томѣ, Харьк. 1889); въ 1899 г. *III. Объ измѣненіи значенія и замѣнахъ существительнаго* (Харьк.); въ 1887—1888 г.г. въ «Фил. Зап.»—*Значенія множественнаго числа въ русск. языкѣ*—въ русской наукѣ было положено начало новому грамматическому направленію, которое ставило изученіе языка на психологическую почву, подвергло критическому пересмотру основные вопросы грамматики въ родѣ, напримѣръ, ученія о частяхъ рѣчи и членахъ предложенія, о сказуемомъ, о предложеніи, о залогахъ и пр., и привело къ упраздненію логико-грамматической точки зрѣнія. (См. проф. Будиловичъ: Ж. М. Н. Пр. 1889 (?); «Сборникъ Харьк. Ист.-Филолог. Общества», т. 4, 1882—статьи о дѣятельности Потебни; проф. Н. К. Грунскій: *Очерки по исторіи разработки синтаксиса славянскихъ языковъ.* Т. I, вып. 3. *Значеніе А. А. Потебни въ исторіи разработки русскаго синтаксиса*; проф. Д. П. Овсянико-Куликовскій: *А. А. Потебня, какъ языковѣдъ-мыслитель*—«Кіевск. Стар.» 1893 г.). Идеи Потебни подверглись дальнѣйшей разработкѣ въ трудахъ проф. Д. Н. Овсянико-Куликовскаго: *Очерки науки о языкѣ* (Р. М. 1896, XII, 1—32), «*Синтактическія наблюденія*» (Ж. М. Н. Пр. 1897, V; 1898, V; 1899, VI), «*Изъ синтактическихъ наблюденій*» (Извѣст. Отд. р. яз. и сл., т. V, кн. 4, 1901), «*Синтаксисъ русскаго языка*»,

1902 и вызвали необходимость, съ одной стороны, пересмотра вопроса о преподаваніи грамматики въ средней школѣ, съ другой—составленіе школьныхъ учебниковъ въ духѣ новаго грамматическаго направленія. Помимо трудовъ проф. Потебни и Овсянико-Куликовскаго, на постановку вопросовъ школьнаго преподаванія родного языка въ новомъ направленіи оказало свое вліяніе также и вообще замѣтное оживленіе у насъ научной разработки грамматическихъ вопросовъ въ послѣднія пятьдесятъ лѣтъ, созданное трудами нашихъ выдающихся языковѣдовъ, въ родѣ: Н. П. Некрасова: *О значеніи формъ русскаго глагола*, 1865; Ѳ. Е. Корша: *Способы относительнаго подчиненія*, 1877; Ягича: *Beiträge zur slavisch. Syntax*, 1899; Шахматова: Beiträge zur russischen Grammatik, Arch. f. sl. Phil., VII т.; проф. Томсона: *Къ синтаксису и семасіологіи русск. языка*, 1903; его-же: *Родит.-винительный пад.*—въ Изв. Отд. р. яз. и слов. XIII т., кн. 2; проф. Фортунатова: *О залогахъ*—въ Изв. Отд. р. яз. и слов., т. IV (1899), кн. 4-я; проф. Будде: *О синтаксисѣ простого предложенія*, Ж. М. Н. Пр. 1894, апр. и др. Представителямъ отечественной науки наша средняя школа обязана также и первыми попытками дать ей «наукообразные» учебники по грамматикѣ родного языка, и имена проф. Е. Ѳ. Будде (*Учебникъ грамматики русскаго языка*, ч. I-я. Этимологія. К. 1900; 4-е изд. М. 1914; *Основы синтаксиса русскаго языка*, Р. Ф. В. 1910 и К. 1913); проф. Овсянико-Куликовскаго (*Грамматика русскаго языка*. М. 1907; *Учебникъ русск. грамматики*, 3-е изд. Птгр. 1912; *Руководство къ изученію синтаксиса русскаго яз.* 1907; его-же въ сотрудничествѣ съ П. Н. Сакулинымъ: *Практическій курсъ синтаксиса русск. языка*, Птгр. 1912;) проф. Е. Ѳ. Карскаго (*Грамматика древняго церковно-слав. языка сравнительно съ русскимъ*—съ дополненіемъ: *Нѣкоторые отдѣлы учеоника по русскому языку для IV-го класса ср. уч. зав.* (2-е изд. В. 1913; грам. 15-е изд.), проф. С. М. Кульбакина (*Учебникъ по русскому яз. для IV-го кл.* Харьк., 1913), проф. Н. К. Грунскаго (*Русскій языкъ*, Юрьевъ)—должны быть поставлены на первомъ мѣстѣ, въ то время какъ грамматическіе труды проф. Богородицкаго: *Общій курсъ русской грамматики.* (Изд. 4-е, дополненное, К. 1913) и проф. Д. Н. Овсянико-Куликовскаго: «*Синтаксисъ русскаго языка*» (изд. 2-е испр. и дополненное. Птгр., 1912)—должны быть необходимыми пособіями для преподавателя русскаго языка.

Первою попыткою критическаго разсмотрѣнія вопросовъ

школьнаго преподаванія грамматики были статьи А. Дмитревскаго: *Практическія замѣтки о русскомъ синтаксисѣ* въ «Фил. Записк.», 1877 г., кн. III; и—*Еще нѣсколько словъ о второстепенности подлежащаго*—тамъ же, 1878. Авторъ отмѣчалъ, что, благодаря недавнему замѣчательному труду проф. Потебни: «Изъ записокъ по русской грамматикѣ»,—русскій синтаксисъ въ научномъ отношеніи сталъ на вѣрную дорогу, но школа еще и не начинала пользоваться выводами упомянутаго труда, объясняя это тѣмъ обстоятельствомъ, что труды Потебни, имѣющіе спеціально ученый характеръ и философскую подкладку, ждутъ предварительно своего талантливаго популяризатора, чтобы быть внесенными затѣмъ въ школьное преподаваніе. Вотъ почему, говоритъ авторъ, учебники при изложеніи русскаго синтаксиса до сихъ поръ повторяютъ зады (1877 годъ—sic!), такъ что для учащихся по учебнику—родной синтаксисъ—terra incognita. Затѣмъ авторъ даетъ нѣсколько замѣтокъ о русскомъ синтаксисѣ, заключающихъ въ себѣ, по его словамъ, его собственные выводы какъ относительно нѣкоторыхъ категорій синтаксиса, такъ и относительно системы его изложенія,—выводы, добытые, говоритъ онъ, не ученымъ изслѣдованіемъ, но школьною практикою и для школьнаго же преподаванія предназначенные. Въ частности, Дмитревскій останавливается на вопросѣ объ опредѣленіи предложенія, разсматриваетъ буслаевское опредѣленіе («предложеніе есть сужденіе, выраженное словами»), указываетъ его несостоятельность и говоритъ о его роли въ учебной литературѣ, критически разсматриваетъ затѣмъ тотъ же вопросъ въ учебникахъ Говорова, Антонова, Кирпичникова, отмѣчаетъ господствующую здѣсь путаницу опредѣленій и даетъ свое опредѣленіе, которое, впрочемъ, онъ считаетъ только лишь болѣе точной варіаціей опредѣленія Востокова, даннаго имъ въ «Пространной грамматикѣ» (§ 103) и вполнѣ пріемлемаго съ научной точки зрѣнія, такъ какъ оно чисто грамматическое, ибо въ немъ на первомъ планѣ выступаетъ рѣчь, въ противоположность болѣе позднему, сравнительно съ Востоковымъ, опредѣленію Буслаева, по существу—логическому. Исходя изъ замѣчанія Потебни—«предложеніе можетъ вовсе не заключать въ себѣ логическаго сужденія», авторъ ставитъ вопросъ, что же, кромѣ сужденія, оно можетъ заключать, и отвѣчаетъ; конечно, что нибудь однородное съ сужденіемъ, а такъ какъ сужденіе—одинъ изъ актовъ, отдѣльный видъ мышленія, слѣдовательно, предложеніе можетъ заключать въ себѣ и другіе акты мышленія; отсюда вы-

водъ: предложеніе выражаетъ всѣ акты мышленія, или мысль вообще, мысль же начинается не съ сужденія и даже не съ понятія, а съ впечатлѣнія, а потому не только сужденіе: «человѣкъ смертенъ» есть предложеніе, но и умозаключеніе въ сложномъ предложеніи: «грамматика полезна, потому что она наука», и понятія: «диковина!» «разбой!» и представленіе: «нездоровилось» и даже впечатлѣніе: «больно»—суть предложенія. Но если предложеніе соотвѣтствуетъ всѣмъ актамъ мышленія, не исключая и первичнаго—впечатлѣнія, то изъ этого не слѣдуетъ, что предложеніе есть мысль вообще въ смыслѣ логическомъ. Логика и грамматика—обѣ означаютъ мысль, но первая мысль пассивную, такъ сказать,—улегшуюся на дно нашего духа; вторая—активную мысль, такъ сказать—душу живу. Грамматическое предложеніе высказываетъ мысль въ самый моментъ ея процесса, изображаетъ передъ нами самое движеніе мысли. Итакъ, говоритъ авторъ, предложеніе (читай: грамматическое пред.) есть драма, представленіе мысли посредствомъ слова, которое является какъ бы актеромъ того дѣйствія, которое есть мысль; напротивъ, логическая мысль (читай: логическое предл.) есть какъ бы эпосъ мысли, разсмотрѣніе совершившагося процесса ея, какъ эпосъ—разсказъ о прошедшемъ событіи.

Возвращаясь къ общепринятому въ школьныхъ учебникахъ опредѣленію предложенія, авторъ вноситъ въ него поправки: 1) предложеніе не есть только сужденіе, а вообще мысль; 2) мысль, выраженная не только словами, но и однимъ словомъ. Отсюда: предложеніе есть мысль, выраженная словами или словомъ. Но это опредѣленіе не грамматическое, а вѣрнѣе логическое, потому что на первомъ планѣ въ немъ поставлена мысль, а это и составляетъ область логики; слѣдовательно, правильнѣе было бы сказать: предложеніе есть слово или слова, выражающія мысль. А такъ какъ не всякое слово и не всякое сочетаніе словъ выражаетъ мысль, то точное опредѣленіе предложенія могло бы быть дано въ такомъ видѣ: такое слово или такое сочетаніе словъ, которое выражаетъ мысль, называется предложеніемъ. По мысли автора, можно было бы еще прибавить: мысль, возникающую въ умѣ говорящаго въ моментъ рѣчи. По опредѣленію Востокова, рѣчь есть соединеніе словъ, выражающее мысли вообще, но когда рѣчь ограничивается выраженіемъ одной мысли, тогда она называется предложеніемъ.

Для характеристики грамматическихъ воззрѣній г. Дмитревскаго слѣдуетъ отмѣтить также, что онъ считалъ сказуемое

единственнымъ членомъ предложенія, подлежащее относилъ къ дополненіямъ, и въ то же время признавалъ сокращенныя придаточныя предл.; второстепенные члены предложенія называлъ придаточными и предлагалъ проходить ихъ вмѣстѣ съ однородными придаточными предложеніями.

Изъ послѣдующей литературы, посвященной вопросамъ грамматики и постановкѣ ея преподаванія въ средней школѣ, слѣдуетъ прежде всего назвать книгу В. Сланскаго: *Грамматика, какъ она есть и какъ должна бы быть.* СПБ. 1887.

Названный авторъ ставитъ своею задачей, во-первыхъ, въ наиболѣе наглядныхъ и характерныхъ деталяхъ выставить общій фактъ несостоятельности принятой граматической системы; во-вторыхъ, попытаться выяснить причины и сущность этой несостоятельности и, наконецъ, въ-третьихъ, хотя въ общихъ чертахъ намѣтить и путь, какимъ данная система могла бы быть выведена изъ теперешняго ея ненормальнаго положенія и поставлена на настоящую, истинно-научную и отвѣчающую педагогическимъ требованіямъ дорогу.

Прежде всего г. Сланскій останавливается на разсмотрѣніи нѣкоторыхъ частностей принятой въ его время (да и сейчасъ, конечно!) грамматической системы и, какъ и Дмитревской, подвергаетъ критическому пересмотру ученіе о предложеніи, какъ «мысли, выраженной словами», указываетъ его несостоятельность и раскрываетъ, къ какимъ абсурднымъ фактамъ можно притти, исходя изъ такого именно пониманія предложенія; здѣсь же онъ указываетъ и несостоятельность принятыхъ опредѣленій частей рѣчи.

Въ общемъ, точка зрѣнія автора сводится къ слѣдующему:

Грамматика есть наука о словѣ, а слово прежде всего должно быть разсматриваемо какъ нѣчто отличное отъ всего, къ передачѣ чего оно служитъ. Путемъ психологическаго анализа авторъ выясняетъ, что самобытность слова состоитъ въ томъ, что съ образующимъ его комплексомъ звуковъ связывается уже извѣстное значеніе, ассоціировано опредѣленное представленіе, являющееся въ головѣ каждаго, какъ нѣчто уже готовое и ни отъ кого не зависящее; это есть объективное, непосредственное или внутреннее и самобытное выраженіе слова, а все то, къ передачѣ чего служатъ слова, какъ готовое средство выраженія, можетъ быть въ каждомъ частномъ случаѣ называемо посредственнымъ, случайнымъ или внѣшнимъ выраженіемъ ихъ. Перваго рода значеніе словъ и есть то, которое собственно должно под-

лежать вѣдѣнію грамматики, а другое значеніе относится къ области логики.

Какъ наука о словѣ, грамматика, конечно, должна первою своею обязанностью имѣть выясненіе слова—какъ оно есть въ себѣ, — выясненіе внутренняго, самобытнаго существа слова, отрѣшеннаго отъ всего внѣшняго въ отношеніи къ нему, хотя бы и тѣсно связаннаго съ нимъ... По автору, слово, независимо отъ предложенія, является носителемъ извѣстнаго представленія (черный); въ предложеніи же съ нимъ связывается представленіе роли, исполняемой намѣчаемымъ явленіемъ въ содержаніи предложенія (черный цвѣтъ поглощаетъ свѣтовые лучи), т. е. именно роли этого явленія, какъ признака, опредѣляющаго предметъ рѣчи въ предложеніи.

Каждое слово въ предложеніи представляетъ соединеніе двухъ указаннаго рода представленій, изъ которыхъ одно можетъ быть названо вообще матеріальнымъ или отвлеченнымъ, а другое—формальнымъ или организующимъ, такъ какъ объектомъ или смысломъ перваго представленія будетъ въ каждомъ словѣ служить извѣстный отдѣльный предметъ или явленіе изъ входящихъ въ содержаніе предложенія (образующихъ какъ бы матеріалъ этого содержанія), смысломъ же другого представленія будетъ служить роль, исполняемая обозначаемымъ предметомъ или явленіемъ въ томъ же содержаніи, иначе — связь, въ какую будетъ ставиться этотъ предметъ или явленіе въ сказанномъ содержаніи съ другими предметами или явленіями...

Авторъ доказываетъ, что выраженіе отдѣльныхъ словъ нетождественно съ логическими понятіями, а между тѣмъ принятый способъ пониманія частей рѣчи предполагаетъ именно полную тожественность между смысломъ отдѣльныхъ словъ и передаваемыми ими логическими понятіями. Можно прямо сказать, говоритъ авторъ, что тѣ самыя категоріи, на которыя обыкновенно дѣлятся измѣняющіяся слова, т. е. такъ называемыя имена существительныя, прилагательныя, глаголы,—разнятся между собою вовсе не со стороны понятій или реальныхъ вещей, обозначаемыхъ этого рода словами, а разнятся въ другомъ совсѣмъ отношеніи,—разнятся въ томъ, въ какомъ видѣ въ словахъ той или другой категоріи выставляются извѣстныя понятія, — разнятся въ томъ, что словами однѣхъ категорій тѣмъ или другимъ понятіямъ или реальнымъ вещамъ придается одна роль въ рѣчи, словами другой категоріи—другая роль, а словами третьей—третья; разница не та, чтобы словами одной категоріи обозна-

чались одного рода вещи, а словами другой категоріи—другого рода, а только та, что въ формѣ словъ одной категоріи однѣми и тѣми же или какими бы ни было вещами можетъ исполняться одна служба въ содержаніи рѣчи, а въ формѣ словъ другой категоріи—другая служба; вещи же или понятія обозначаемыя могутъ быть при этомъ одни и тѣ же. Т. е., значитъ, говоря вообще, разница не въ матеріальномъ, а лишь въ формальномъ, организующемъ значеніи словъ,—въ значеніи, которое, какъ показано уже, ничего соотвѣтствующаго въ логическихъ понятіяхъ не имѣетъ и имѣть не можетъ...

«Съ истинно-грамматической точки зрѣнія, говоритъ авторъ, т. е. съ точки зрѣнія непосредственнаго, самобытнаго выраженія словъ»...—вотъ выраженіе автора, указывающее на его пониманіе „грамматической точкой зрѣнія» (стр. 80).

Разсматривая глаголъ съ этой именно грамматической точки зрѣнія, онъ представляется не словомъ, служащимъ спеціально къ выраженію понятія о дѣйствіи или состояніи, въ логическомъ смыслѣ—и дѣйствія и состоянія могутъ одинаково обозначаться и другими разрядами словъ,—и именами существительными, и прилагательными,—а что глаголъ—такое слово, которое, обозначая дѣйствіе или состояніе, т. е., лучше сказать, явленіе вообще, придаетъ этому послѣднему извѣстную, имъ только однимъ, глаголомъ, выражаемую, роль въ содержаніи рѣчи,—такую роль, которая уже не можетъ быть придана явленію какими бы то ни было другими частями рѣчи, хотя бы и обозначающими то же въ сущности явленіе; глаголомъ ставится въ рѣчи обозначаемое имъ явленіе въ особенное, имъ однимъ выражаемое, отношеніе къ другимъ явленіямъ или къ другимъ предметамъ,—выражается, что обозначенное явленіе кѣмъ-то уже производится или въ комъ-то уже происходитъ, иначе—есть чье-то дѣйствіе или чье-то состояніе. Вотъ такого рода выраженіе уже не можетъ даваться насчетъ явленія ни именемъ существительнымъ, ни именемъ прилагательнымъ, хотя бы и послѣдними выражалось логическое понятіе о томъ же явленіи. И стало быть, такое-то выраженіе глагола и должно быть признано его уже спеціальною особенностью (81). Словесныя представленія не соотвѣтствуютъ передаваемымъ посредствомъ нихъ логическимъ актамъ—таково второе исходное утвержденіе автора.

Отсюда—задача грамматики должна прежде всего состоять въ выясненіи слова, какъ оно есть само въ себѣ, т. е. внутренней сущности слова и въ выясненіи самыхъ отправленій слова, т. е.

самыхъ способовъ передачи путемъ его нашихъ мыслей и понятій. Для исполненія грамматикою ея главной задачи, т. е. выясненія внутренняго существа слова, необходимо прежде всего строгое выдѣленіе ею въ элементахъ слова ихъ внутренняго, непосредственнаго выраженія отъ всякихъ ихъ случайныхъ, посредственныхъ выраженій, между тѣмъ въ грамматикахъ этого-то разграниченія и не дается...

Непосредственное значеніе словъ подлежитъ вѣдѣнію грамматики, а посредственное значеніе относится къ области логики, отсюда—первое значеніе словъ можно назвать грамматическимъ, а второе—логическимъ.

Коренную неправильность въ грамматикахъ авторъ характеризуетъ смѣшеніемъ въ рѣчи грамматическихъ элементовъ съ логическими. Грамматика силится быть не грамматикою только, а вмѣстѣ и логикою,—вторгается въ область, ей не принадлежащую, смѣшивая при этомъ послѣднюю со своею спеціальною областью: въ результатѣ что же иное и можетъ получаться, говоритъ авторъ, какъ не спутанность и разнорѣчія въ даваемыхъ разъясненіяхъ дѣла?

Устраненіе этого смѣшенія—путь, какимъ можетъ быть достигнуто исправленіе системы...

Грамматическій вопросъ не въ томъ, что выражается предложеніемъ, въ цѣломъ его составѣ, а въ томъ, какъ именно выражаемое выражается...

Мысль дѣйствительная, логическая и мысль словесная, грамматическая—двѣ существенно разныхъ вещи. Грамматическая мысль можетъ имѣть, а можетъ и не имѣть для себя соотвѣтствующей мысли логической. Грамматическія мысли, конечно, служатъ средствами къ передачѣ мыслей логическихъ; но въ большинствѣ случаевъ первыми исполняется такая роль—не самими по себѣ, а въ соединеніи еще съ извѣстными другими словесными элементами...

Грамматическое предложеніе, по автору, не мысль, выраженная словами, а слова, выражающія мысль.

Въ 1901 году въ журналѣ «Русская Школа» (мартъ, стр. 164—178) — была напечатана интересная статья проф. Е. Будде: *Грамматика русскаю литер. языка, какъ предметъ изученія въ университетъ и въ средней школѣ,*—въ которой авторъ излагалъ свои взгляды и принципы, положенные имъ въ основаніе

его «учебника», считая это необходимымъ въ виду того, «что преподаваніе русскаго языка въ нашей средней школѣ такъ далеко теперь отходитъ отъ научнаго преподаванія, такъ мало похоже на изложеніе передъ учениками какихъ либо фактическихъ данныхъ науки о русскомъ языкѣ, что по своему содержанію (независимо отъ метода) является какимъ то страннымъ диссонансомъ, съ одной стороны, съ нашими научными понятіями и представленіями въ области языка, какъ университетской науки, съ другой—съ прочими предметами школьнаго преподаванія, сохраняющими все-таки тѣсную связь съ университетской наукой и съ научными представленіями объ изучаемомъ предметѣ. Авторъ имѣетъ въ виду выяснить, что—подъ именемъ предмета «грамматика русскаго языка» преподается и изучается въ нашей средней школѣ вовсе *не грамматика* и вовсе *не русскаго языка*..., что въ этомъ названіи и изученіи кроется одно сплошное *недоразумѣніе*, которое *вредно отражается на всемъ состояніи образованія* нашего подрастающаго поколѣнія, развивая въ немъ неправильныя представленія объ отечественномъ языкѣ и объ исторіи языка—народа (такъ какъ языкъ народа есть носитель его исторіи, его міровоззрѣнія и выразитель его психологіи), что, наконецъ, это *недоразумѣніе* должна выяснить университетская наука и ея представители, и что на лицахъ, сознающихъ это недоразумѣніе, лежитъ прямая обязанность устранить его и тѣмъ сблизить среднюю школу съ университетомъ, возвысить среднюю школу въ научномъ отношеніи и сдѣлать болѣе удобнымъ и легкимъ усвоеніе научныхъ знаній въ университетѣ тѣмъ молодымъ людямъ, которые не заканчиваютъ своего образованія гимназіей или реальнымъ училищемъ.

Проф. Будде стоитъ на точкѣ зрѣнія, что необходимо въ средней же школѣ познакомить учащихся съ предметомъ науки, съ ея содержаніемъ и принципами, чтобы учащійся вынесъ изъ школы *знаніе* и вооружился имъ, какъ *силою;* ясное дѣло, говоритъ онъ, что необходимо въ самомъ преподаваніи и изложеніи русскаго языка въ средней школѣ развить ту сторону предмета, которая убѣждаетъ учащихся въ томъ, что русскій языкъ, какъ наука, не стоитъ въ противорѣчіи съ общимъ для всѣхъ наукъ стремленіемъ къ познанію истины, къ раскрытію законовъ природы, законовъ бытія и человѣческой дѣятельности. Въ противномъ случаѣ выходитъ, что изъ всѣхъ наукъ одинъ русскій языкъ въ школѣ остается внѣ стремленій къ познанію природы и ея законовъ, къ познанію жизни и ея отправленій, одинъ

русскій языкъ—не наука, а буквоѣдство, имѣющее цѣлью научить ставить на бумагѣ тотъ, а не другой значокъ, ту, а не другую букву. Всякій мыслящій человѣкъ согласится съ тѣмъ положеніемъ, что путемъ всѣхъ пріобрѣтенныхъ имъ въ школѣ знаній, кромѣ знаній по русскому языку, онъ можетъ понять, представить себѣ и узнать прошлую или настоящую жизнь народовъ, ихъ дѣятельность, ихъ стремленія, ихъ значеніе для потомковъ и проч.; путемъ приложенія этихъ же свѣдѣній, пріобрѣтенныхъ въ средней школѣ, учащійся можетъ уяснить себѣ и физическую жизнь природы: отправленія организма, необходимыя для жизни его, условія его жизни и дѣятельности... Все это вмѣстѣ уже на школьной скамьѣ говоритъ ученику *ясно* о томъ, съ чѣмъ онъ имѣетъ и будетъ имѣть дѣло; говоритъ ему о наукѣ, какъ о средствѣ для міропониманія и міропознанія, развивая въ немъ, такъ или иначе, въ большей или меньшей степени, въ зависимости отъ общаго строя школы и методовъ преподаванія, и наблюдательность, и самостоятельное мышленіе. А что же сравнительно со всѣмъ этимъ, спрашиваетъ авторъ, даетъ учащемуся въ средней школѣ *русскій языкъ?* Въ лучшемъ случаѣ знаніе того, *гдѣ какую букву поставить въ словѣ,* чтобы это слово было написано согласно съ *принятымъ* теперь *правописаніемъ.* При чемъ тутъ *языкъ* народа? При чемъ же тутъ *наука* и ея основные принципы, ея возвышающіе умъ человѣка элементы? При чемъ же тутъ *истина,* къ познанію которой такъ свойственно стремиться всякому человѣку, и дѣтскому возрасту въ особенности? При чемъ, наконецъ, тутъ тотъ идеализмъ, тѣ идейныя стремленія, которыми человѣкъ необходимо проникается при соприкосновеніи съ задачами человѣческаго знанія, съ настоящей наукой, хотя бы и въ ея элементарной формѣ?

Средняя школа, не развивая нынѣ въ учащихся тѣхъ представленій, которыя необходимо входятъ въ пониманіе *языка, какъ явленія природы, явленія жизни человѣка,* т. е. входятъ въ пониманіе науки о языкѣ вообще и о русскомъ языкѣ въ частности, не содѣйствуетъ преподаваніемъ русскаго языка цѣлямъ общаго развитія и образованія. Особенность школьнаго преподаванія грамматики языка, по характеристикѣ проф. Будде, заключается въ томъ, что въ то время, какъ наука о языкѣ въ своемъ поступательномъ движеніи впередъ отъ изученія языка исключительно по *письменнымъ* памятникамъ старины перешла къ изученію живого языка въ живомъ произношеніи,—*наши среднія*

школы пока еще остаются на почвѣ изученіи буквы, а не звуковъ и не живого языка.

Современная наука о языкѣ строго различаетъ *звукъ рѣчи*, какъ *акустическое* впечатлѣніе, и *букву* въ написанномъ словѣ, какъ видимый знакъ для извѣстнаго звука, какъ *зрительное* впечатлѣніе.

Учебники грамматики русскаго языка не проводятъ этого различія послѣдовательно, считая буквы, стоящія въ словахъ по требованію современной орѳографіи, за дѣйствительныя выраженія произносимыхъ въ этихъ словахъ звуковъ, и строя на этомъ представленіи цѣлую систему своеобразной фонетики.

Иное дѣло *языкъ* народа, а иное—*правописаніе*; цѣль грамматики, какъ науки, не есть обученіе правописанію, т. е. обученіе постановкѣ той или другой буквы въ употребляемомъ на письмѣ словѣ, а *изученіе законовъ*, дѣйствующихъ въ изучаемомъ языкѣ, какъ въ словесномъ выраженіи мыслей, въ ихъ системѣ; изученіе самыхъ *явленій языка*, какъ явленій человѣческой природы, подчиненной въ своихъ отправленіяхъ извѣстнымъ законамъ.

Подобно тому, какъ усвоеніе геометрическаго черченія не есть источникъ для усвоенія геометріи, такъ и обученіе правописанію, говоритъ проф. Будде, не есть изученіе языка.

Какъ на особенно слабые пункты въ школьныхъ грамматикахъ, проф. Будде указываетъ на теорію склоненій именъ существ. и ученіе о залогахъ глагола.

Если бы тѣ же основанія, которыя у мѣста въ греческомъ и лат. склоненіи, мы примѣняли и къ склоненію современнаго намъ русскаго литер. языка, то у насъ получились бы и слова съ основой на у (краткое), и съ основой на і (краткое), и съ основой на а (краткое и долгое), и съ основой на согласный звукъ и т. п. На дѣлѣ оказывается, что никакихъ такихъ основъ въ современномъ русскомъ языкѣ нѣтъ, и склоненіе нашихъ именъ существ. въ современномъ намъ языкѣ слѣдуетъ совершенно инымъ принципамъ: ученіе объ основѣ надо перестроить согласно фактамъ языка, а не традиціи; ученіе же о флексіяхъ (падежныхъ суффиксахъ), основанное на тѣхъ же фактахъ языка, убѣдитъ насъ въ томъ, что современный русскій литер. языкъ, строго говоря, стушевалъ и уничтожилъ рѣзкое различіе въ склоненіи именъ существительныхъ...

Кто вникнетъ въ формальное отличіе нашихъ глаголовъ другъ отъ друга, тотъ увидитъ, что у насъ есть *два вида* глаголовъ:

или *глаголы безъ присоединенія частицы* мѣстоименія—*ся* или *глаголы съ—ся*. Вотъ формальное отличіе глаголовъ и основаніе для формальнаго ихъ раздѣленія въ грамматикѣ. Если мы сюда присоединимъ еще особую форму причастія на—*мый* и *нный (—тый)*, то получимъ три формы глаголовъ; а если вникнемъ въ значенія этихъ формъ, то увидимъ, что измѣненія въ значеніи не всегда сопровождаются измѣненіемъ въ формѣ залога и вносятъ только извѣстный новый элементъ для подраздѣленія основныхъ двухъ формъ залога на подвиды по значенію глаголовъ въ рѣчи. Отсюда слѣдуетъ, что вмѣсто прежнихъ *шести* особыхъ залоговъ, различеніе которыхъ бывало часто труднымъ и непонятнымъ для учениковъ, нынѣ мы различаемъ только *два*: *возвратный* и *невозвратный*.

Если въ учебникѣ для трехъ первыхъ классовъ нашей средней школы изложить предметъ согласно требованіямъ науки, хотя и элементарно, *то, думаетъ проф. Будде, особое преподаваніе старо-славянскаго языка въ IV-мъ классѣ сдѣлается излишнимъ*, такъ какъ элементы старо-слав. языка въ общемъ будутъ сообщены ученикамъ попутно и параллельно при обученіи ихъ русскому языку... (ср. его же «Предисловіе» къ *Учебнику грамматики русскаго языка*. Казань, 1900).

Особенно много поработалъ надъ вопросами преподаванія русскаго яз. въ средней школѣ проф. Д. Н. Овсянико-Куликовскій не только какъ авторъ учебниковъ, но и какъ авторъ трехъ статей, спеціально посвященныхъ указанному вопросу: 1) *Къ вопросу о преподаваніи синтаксиса русскаго языка въ средней школѣ*—«Мирный трудъ» 1902, I, 49; 2) *О преподаваніи синтаксиса русскаго языка въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ*—«Вѣстн. Восп.», 1903, № 1, стр. 1—14; 3) *О преподаваніи грамматики русск. языка въ средней школѣ* — «Труды курсовъ для учителей средней шк. (II-ой годъ)». СПБ. 1908, стр. 15.

Приблизить школьную «науку» къ настоящей, расширивъ программу преподаванія, устранить невѣрныя, давно осужденныя наукою понятія, ввести новыя, получившія признаніе въ учебной литературѣ—проф. Овсянико-Куликовскій считаетъ назрѣвшею потребностью.

Въ 1874 году, говоритъ онъ, появился первымъ изданіемъ знаменитый трудъ Потебни: «Изъ записокъ по русской грамматикѣ», гдѣ между прочимъ была показана вся неправильность синтактическихъ понятій, сохраняющихся доселѣ, и недостаточность или нераціональность обычныхъ опредѣленій частей рѣчи

и частей предложенія. На мѣсто старыхъ понятій и опредѣленій были поставлены новыя, выведенныя путемъ глубокаго философско-психологическаго изученія явленій языка. Здѣсь цѣлый кладезь идей высокаго научно-философскаго значенія, и въ ряду ихъ, несомнѣнно, есть и такія, которыя, можно сказать, такъ и просятся въ школу и легко могутъ быть введены въ кругъ преподаванія. И однако же, двери школы доселѣ остаются закрытыми для нихъ, если судить по большинству наиболѣе распространенныхъ учебниковъ русск. синтаксиса. Эти послѣдніе напоминаютъ тѣ, давно уже вышедшія изъ употребленія, руководства по физикѣ, гдѣ говорилось, что теплота есть особая незримая и невѣсомая жидкость, и ни словомъ не упоминалось о понятіи теплоты — силы и о законѣ сохраненія энергіи, хотя этотъ законъ и былъ уже установленъ.

Для того, чтобы сдѣлать преподаваніе синтаксиса въ средней школѣ «наукообразнымъ», прежде всего, по мнѣнію Овсянико-Куликовскаго, необходимо перенести преподаваніе синтаксиса въ старшіе классы, въ шестой или, еще лучше, въ седьмой,—въ виду недоступности дѣтямъ этого предмета, т. е. «наукообразнаго» синтаксиса. Что касается младшихъ классовъ, то въ нихъ, по мысли Овсянико-Куликовскаго, рядомъ съ фонетикой и морфологіей русскаго языка, можно дать элементарныя свѣдѣнія о предложеніи и его частяхъ и о ихъ выраженіи частями рѣчи, не вдаваясь въ подробности и не гоняясь за точностью относящихся сюда синтактическихъ понятій и только избѣгая явныхъ ошибокъ. Это не курсъ синтаксиса, хотя бы и элементарный, это только попутное изложеніе предварительныхъ свѣдѣній, легко умѣщающихся въ курсъ морфологіи, въ ученіе о частяхъ рѣчи. Опредѣленіе послѣднихъ должно оставаться здѣсь лишь «приблизительнымъ», «наивнымъ», неполнымъ. Дѣти, обучающіяся синтаксису, по Овсянико-Куликовскому, это — педагогическій абсурдъ.

Во-вторыхъ, по мысли Овсянико-Куликовскаго, необходимо кореннымъ образомъ измѣнить самый способъ изложенія и весь характеръ «предмета», который изъ болѣе или менѣе схоластическаго и сухого перечня «правилъ» долженъ превратиться въ живую психологическую и историческую дисциплину.

Преподаваніе синтаксиса Овсянико-Куликовскій дѣлитъ на двѣ части: вводную или пропедевтическую, въ которой ученикамъ сообщаются необходимыя свѣдѣнія изъ психологіи мысли вообще, изъ психологіи языка въ частности, — и вторую часть,

которая, основываясь на этихъ психологическихъ предпосылкахъ, даетъ систематическое описаніе и анализъ синтактическихъ явленій современнаго общерусскаго языка, освѣщая ихъ, по возможности, съ исторической точки зрѣнія, т. е. выясняя исторію синтактическихъ формъ и оборотовъ.

Въ виду такой постановки дѣла представляется необходимымъ нѣкоторое предварительное знакомство учениковъ съ церк.-слав. и старымъ русск. язык.—въ 5—6 классахъ на урокахъ исторіи старой р. литературы.

Руководящими принципами преподаванія Овсянико-Куликовскій считаетъ:

1) систематизацію матеріала, стройность и послѣдовательность изложенія;

2) историческую перспективу, въ особенности тамъ, гдѣ характеръ оборота иначе и не можетъ быть выясненъ, какъ раскрытіемъ происхожденія и исторіи этого оборота;

3) обращеніе къ личному синтактическому чутью учениковъ.

Наиболѣе подходящая форма систематизаціи при прохожденіи синтаксиса представляется автору слѣдующая:

А. Сперва разъясняются основныя синтактическія понятія: что такое синтактическая форма слова, что такое согласованіе и управленіе, что такое сказуемое (предикатъ), что такое связка, что такое аттрибутивность въ отличіе отъ предикативности.

Здѣсь же дается болѣе полное опредѣленіе грамматическаго предложенія, общее понятіе о которомъ было дано въ первой, пропедевтической, части курса.

Б. Уже выяснивъ, что синтактическая форма слова возникаетъ тогда, когда слово участвуетъ въ актѣ рѣчи-мысли, преподаватель обращаетъ вниманіе учениковъ на то, что актъ рѣчи-мысли можетъ либо принять форму предложенія, либо не принять ея (послѣднее и иллюстрируется примѣрами), но что наиболѣе частымъ и важнѣйшимъ выраженіемъ нашей рѣчи-мысли является именно грамматическое предложеніе, а потому и въ изложеніи синтаксиса оно и выдвигается на первый планъ. Оттуда—сперва ученіе о предложеніи и выраженіе его частей частями рѣчи. Затѣмъ слѣдуетъ ученіе о сказуемомъ и его выраженіи формами глагола: о составномъ сказуемомъ, гдѣ различаются три разновидности: съ именами (сущ. и прилаг.), съ причаст. страд. и съ инфинитивомъ. Въ связи съ ученіемъ о сказуемомъ авторомъ предлагается устранить все ученіе о «сокра-

щеніи» придаточныхъ предложеній, какъ завѣдомо ложное и отнюдь не нужное для системы, для упорядоченія матеріала.

В. За ученіемъ о составномъ сказуемомъ слѣдуетъ ученіе о простомъ, глагольномъ и дается вмѣстѣ съ тѣмъ систематическое обозрѣніе существующихъ нынѣ формъ глагола.

Г. Ученіе о замѣнѣ согласуемыхъ частей сказуемаго («вторыхъ именительныхъ») несогласуемыми (творит. предикативн., нарѣчіемъ).

Д. Подлежащее: повторяется опредѣленіе его и излагается ученіе о его выраженіи существительными (включая сюда мѣстоим. — сущест., числительныя — существ.), при чемъ другія части рѣчи, являясь въ роли подлежащаго, принимаютъ характеръ существительнаго и служатъ замѣнами его; здѣсь же разсматриваются безсубъектныя предложенія.

Е. Опредѣленіе, дополненіе, обстоятельство.

Ж. Ученіе о *частицахъ* предложенія—предлогахъ, союзахъ и союзныхъ словахъ, т. е. относительныхъ мѣстоим. и относительныхъ нарѣчіяхъ; сюда же пріурочивается ученіе о придаточныхъ предложеніяхъ съ «который», «чей», «кто», «что» (мѣст.), «гдѣ», «куда», «когда» и т. д.

З. Обозрѣніе важнѣйшихъ случаевъ, когда слова, участвуя въ актѣ рѣчи-мысли, не образуютъ предложенія (слова обращенія, вводныя выраженія и пр.).

И. Виды предложеній и ученіе о періодѣ.

До III-го же кл., по мысли Овсянико-Куликовскаго, не должно быть никакого грамматическаго обученія отечеств., т. е. родному языку; здѣсь вполнѣ достаточно упражненій въ чтеніи и письмѣ. Въ III-мъ классѣ возможно, думаетъ Овсянико-Куликовскій, приступить къ изложенію грам. понятій—о предложеніи и его частяхъ, а также о частяхъ рѣчи,

Въ основу этого изложенія Овсянико-Куликовскій кладетъ различіе двухъ понятій: а) называнія и б) высказыванія. Ученикамъ предлагается рядъ словъ, напр.: домъ, говорю, солнце, чтеніе, пришелъ, классъ, урокъ, знаю, перо, напишу;—они должны указать, какія изъ этихъ словъ только *называютъ*, а какія, кромѣ того, еще и *высказываютъ*. Изъ усвоеннаго учениками понятія о словахъ *высказывающихъ* выводится понятіе о сказуемомъ. При изложеніи понятій о частяхъ рѣчи слѣдуетъ избѣгать всякихъ подробностей, относящихся къ грамматической природѣ существительнаго, глагола и т. д.; о склоненіи и спряженіи не должно быть и рѣчи. Нужно добиваться того, говоритъ

Овсянико-Куликовскій, чтобы ученикъ *въ самомъ дѣлѣ понялъ*, что существительное есть слово, называющее предметъ, прилагательное есть слово, называющее признакъ, принадлежащій предмету, а глаголъ, называя признакъ, производимый дѣятельностью предмета, въ то же время является словомъ высказывающимъ и т. д.

Овсянико-Куликовскій предполагаетъ, что при одномъ урокѣ въ недѣлю ученики III-го кл. должны усвоить: 1. Слова называющія и слова высказывающія; 2. предложеніе; 3. сказуемое простое и составное, связка; 4. подлежащее; 5. дополненіе; 6. опредѣленіе; 7. обстоятельство; 8. части рѣчи вообще; 9. существительное; 10. прилагательное; 11. глаголъ; 12. причастіе; 13. нарѣчіе; 14. дѣепричастіе; 15. служебныя слова (предлоги и союзы); 16. выраженіе частей предложенія частями рѣчи.

При этомъ Овсянико-Куликовскій предлагаетъ ничего не говорить ученикамъ, напр.—о согласованіи, управленіи, склоненіи, спряженіи и т. д.

Такимъ образомъ, курсъ III-го кл., по Овсянико-Куликовскому, есть курсъ *пропедевтическій* и имѣетъ цѣлью усвоеніе учениками основныхъ понятій о предложеніи и его частяхъ и о частяхъ рѣчи.

Систематическое изложеніе ученія о частяхъ рѣчи, о ихъ формальныхъ признакахъ, ихъ свойствахъ, а равно и по возможности обстоятельное ознакомленіе съ ихъ ролью въ предложеніи, — все это (морфологія и синтаксисъ, слитыя во-едино) составляютъ, по плану Овсянико-Куликовскаго, программу IV-го и V-го кл., при чемъ—въ IV-мъ классѣ при одномъ урокѣ грамматики проходится морфологія и синтаксисъ существительнаго (именъ и мѣстоименій) и прилагательнаго (именъ и мѣстоим.), въ V-мъ классѣ—морфологія и синтаксисъ глагола, нарѣчія, причастія и дается очеркъ о служебныхъ словахъ и междометіи.

На долю VI-го кл., при одномъ урокѣ грамматики, проф. Овсянико-Куликовскій оставляетъ, какъ онъ выражается, «анатомію слова», т. е. сперва его дѣленіе на 1) лексическое значеніе, 2) грамматич. форму и 3) звуковую форму, затѣмъ дѣленіе этой послѣдней на корень, суффиксъ, окончаніе, префиксъ, наконецъ—разложеніе этихъ частей на отдѣльные звуки и перечисленіе важнѣйшихъ фонетическихъ измѣненій (этимологія и фонетика).

Сущность своего плана преподаванія грамматики Овсянико-Куликовскій видитъ въ томъ, что преподаваніе грамматики начинается не съ конца, а съ начала, т. е. не съ ученія о звукахъ и ихъ измѣненіяхъ, о корняхъ, суффиксахъ и пр., а съ пропедевтическихъ понятій о предложеніи, какъ о цѣломъ, которое въ практикѣ рѣчи-мысли является живымъ ея органомъ. Это цѣлое *естественно* разлагается на свои части, на слова, являющіяся въ роляхъ подлежащаго, сказуемаго и т. д. Задача преподавателя состоитъ въ томъ, чтобы пробудить въ умѣ учащихся сознательную апперцепцію этого естественнаго разложенія. Оттуда уже не трудно перейти къ классификаціи словъ по частямъ рѣчи и показать, какъ части предложенія выражаются словами различныхъ частей рѣчи. На этой пропедевтической базѣ обосновывается начинающееся съ IV-го кл. систематическое изученіе морфологическихъ и синтактическихъ свойствъ словъ. Разложеніе же слова на его части и одной изъ нихъ, именно звуковой формы, на корень, суффиксъ, окончаніе, префиксъ и на отдѣльные звуки есть уже дѣло *искусственное*, и эта «анатомія» не должна быть предметомъ преподаванія раньше VI-го кл. (куда слѣдуетъ перенести и преподаваніе церк.-слав. языка, а также и ознакомленіе учениковъ съ важнѣйшими особенностями стараго).—Итакъ, заключаетъ Овсянико-Куликовскій, нормальный путь таковъ: I. Предложеніе; II. Морфологія и синтаксисъ; III. Этимологія и фонетика.

Въ VII или VIII кл., по мнѣнію Овсянико-Куликовскаго, долженъ быть пройденъ систематическій курсъ синтаксиса, по возможности «наукообразный» и полный.

Ближайшая задача школьнаго синтаксиса, какъ предмета преподаванія, по Овсянико-Куликовскому, состоитъ въ томъ, чтобы пробудить сознательное отношеніе къ безсознательной синтактической дѣятельности мысли,—вызвать синтактическую рефлексію, т. е. научиться анализировать себя, отдавать себѣ отчетъ въ своихъ душевныхъ состояніяхъ, дѣлать ихъ предметомъ наблюденія—въ мѣру своего умственнаго развитія и накопленія опыта жизни.

Пробужденіе же рефлексіи въ отношеніи къ тому, что происходитъ въ нашей душѣ, въ томъ числѣ и въ отношеніи къ процессамъ рѣчи-мысли, является, по мысли проф. Овсянико-Куликовскаго, необходимымъ условіемъ для превращенія субъекта изъ существа непосредственнаго, наивно—мыслящаго, безотчетно — чувствующаго въ существо, способное къ самосознанію

и къ самоопредѣленію, призванное къ высшей умственной жизни.

Преподаваніе пропедевтической части, по мнѣнію Овсянико-Куликовскаго,

1) положитъ начало синтактической рефлексіи, пріучитъ учащихся вникать въ процессы ихъ собственной мысли;

2) дастъ имъ строгія и точныя опредѣленія, которыя потомъ, въ дальнѣйшемъ изученіи синтаксиса, легко будутъ проведены до конца и нигдѣ не встрѣтятъ противорѣчій; испытывать и провѣрять ихъ точность можно, въ извѣстной мѣрѣ, уже здѣсь, въ этой пропедевтической части,—и такая провѣрка будетъ воспитывать и дисциплинировать юный умъ, упражняя его въ послѣдовательномъ мышленіи на матеріалѣ, который имѣется въ распоряженіи учащихся, образуя ихъ личное умственное достояніе; 3) попутно юноша можетъ заинтересоваться вопросами элементарной психологіи мышленія.

Методъ преподаванія долженъ всецѣло основываться только на пониманіи, на томъ, чтобы собственное мышленіе ученика пробудилось и дѣйствовало въ извѣстномъ направленіи.

Дальнѣйшій курсъ синтаксиса, по Овсянико-Куликовскому, долженъ строиться на матеріалѣ, добытомъ 1) изъ наблюденій надъ языкомъ и стилемъ отдѣльныхъ писателей, 2) изъ фактовъ народной рѣчи (изъ произведеній народнаго творчества); 3) изъ фактовъ стараго русскаго языка.

При умѣломъ и стройномъ веденіи дѣла, говоритъ Овсянико-Куликовскій, преподаваніе русскаго синтаксиса по предлагаемой имъ программѣ будетъ пріучать юные умы къ работѣ, систематизаціи матеріала и къ сознательному усвоенію и самостоятельной провѣркѣ тѣхъ нормъ, въ которыхъ этотъ матеріалъ находитъ свое упорядоченіе. Характеръ и воспитательное значеніе этой работы можно опредѣлить такъ: это—упражненіе въ индуктивномъ мышленіи переходнаго типа, соотвѣтствующее именно психикѣ юности, переживающаго умственный переломъ, который выражается, главнымъ образомъ, въ назрѣваніи индуктивныхъ стремленій и силъ мысли...

Взгляды проф. Овсянико-Куликовскаго по вопросомъ преподаванія синтаксиса въ средней школѣ были подвергнуты обстоятельному разсмотрѣнію проф. Сакулинымъ въ статьѣ: *Научная реформа школьнаго синтаксиса*, напечатанной во 2-мъ т. изданія «Вопросы воспитанія и обученія. Труды Педаг. Общ., состоящаго при Импер. М. Ун.». М. 1904, стр. 105—129.

Проф. Сакулинъ привѣтствуетъ «Синтаксисъ» Овсянико-Куликовскаго, какъ «замѣчательную работу», въ которой мы впервые получили «наукообразное» и систематическое изложеніе русскаго синтаксиса, ставитъ вопросъ: какое же значеніе можетъ пріобрѣсти въ настоящее время «Синтаксисъ» проф. Овсянико-Куликовскаго съ педагогической точки зрѣнія, и прежде всего останавливается на предложеніи Овсянико-Куликовскаго изучать синтаксисъ только въ старшихъ классахъ. Проф. Сакулинъ принципіально не отрицаетъ полезности для учениковъ старшихъ классовъ знакомства съ научнымъ синтаксисомъ, да еще въ связи съ психологіей и логикой, какъ предлагаетъ Овсянико-Куликовскій, равнымъ образомъ какъ не отрицаетъ полезности знакомства ихъ съ исторіей русскаго языка. Находя, однако, что у подростковъ и юношей существуетъ много другихъ вполнѣ законныхъ запросовъ, которые до сихъ поръ не находятъ себѣ удовлетворенія, такъ какъ имѣются цѣлые предметы или большіе отдѣлы предметовъ въ родѣ новѣйшей русской литературы, естествознанія, всеобщей литературы, введеніе которыхъ составляетъ насущную потребность школы, болѣе настоятельную потребность, чѣмъ формальныя упражненія въ «индуктивномъ мышленіи переходнаго типа», и которые однако до сихъ поръ почти отсутствуютъ въ школьныхъ программахъ; съ другой стороны, опасаясь, какъ бы не обезцвѣтилась самая идея преподаванія въ школѣ «наукообразнаго» синтаксиса въ виду того, что при предлагаемой Овсянико-Куликовскимъ системѣ прохожденія синтаксиса роль учениковъ оказывается пассивной, такъ какъ анализъ примѣровъ съ точки зрѣнія данныхъ учебникомъ опредѣленій не вызоветъ въ нихъ живого интереса, и предметъ, особенно въ рукахъ обыкновеннаго преподавателя, обратится въ схоластическое усвоеніе готовыхъ формулъ,—проф. Сакулинъ полагаетъ, что слѣдуетъ отказаться отъ мысли дѣлать синтаксисъ предметомъ преподаванія въ старшихъ классахъ среднихъ уч. зав., *ідъ грамматика и въ частности синтаксисъ должны преслѣдовать главнымъ образомъ прикладную* цѣль, которая состоитъ въ общемъ пониманіи строя рѣчи и въ умѣньѣ сознательно пользоваться пунктуаціей, т. е. другими словами—по мнѣнію проф. Сакулина, въ средней школѣ можетъ имѣть мѣсто только синтаксисъ элементарный, но по возможности «наукообразный», и долженъ онъ сохранить свое теперешнее мѣсто—остаться въ курсѣ младшихъ и среднихъ классовъ. Проф. Сакулинъ стоитъ, однако, на точкѣ зрѣнія, что и при самомъ элементарномъ пре-

подаваніи синтаксиса въ младшихъ и среднихъ классахъ есть полнѣйшая возможность внести въ него рядъ *измѣненій научнаго характера,* которыя не только не затруднятъ учащихся, но поведутъ къ значительнымъ облегченіямъ. Изъ числа этихъ измѣненій въ первую очередь авторъ выдвигаетъ: 1) о сказуемомъ, особенно составномъ; 2) о второстепенныхъ членахъ предложенія и 3) о такъ называемомъ сокращеніи придаточныхъ предложеній.

Проф. Сакулинъ приводитъ примѣры путаницы, царящей сейчасъ въ школьномъ синтаксисѣ при разборѣ второстепенныхъ членовъ предложенія:

Неопредѣленную форму глагола въ предложеніи: И воля губить у меча отнята—Поливановъ называетъ опредѣленіемъ, а Козьминъ въ аналогичной фразѣ: Любители молчать рѣдко гдѣ бываютъ—неопредѣл. форму причисляетъ къ дополненіямъ. Очевидно, замѣчаетъ С., вопросы къ второстепеннымъ членамъ каждый ставитъ здѣсь по-своему...

Вся эта путаница, по мнѣнію проф. Сакулина, была бы совершенно устранена, если-бы мы приняли за основаніе систему Потебни съ тѣми практическими поправками, которыя сдѣлалъ въ ней проф. Овсянико-Куликовскій.

Затѣмъ Сакулинъ останавливается на запутанномъ и антинаучномъ ученіи *о сокращеніи придаточныхъ предложеній,* гдѣ царитъ полный просторъ изобрѣтательной фантазіи учащихъ и учащихся, когда одно и то же предложеніе можно сокращать по разному и изъ сокращеннаго можно составить нѣсколько полныхъ, при чемъ нѣкоторые виды придаточныхъ предложеній обнаруживаютъ строптивую непокорность и рѣшительно не хотятъ подчиняться общимъ правиламъ. Составители учебниковъ, говоритъ проф. Сакулинъ, безсильно опускаютъ руки передъ этимъ фактомъ и прямо заявляютъ, что придаточныя предложенія образа дѣйствія съ дѣепричастіемъ полнаго вида не имѣютъ, а о другихъ выражаются какъ-то уклончиво. Въ этомъ случаѣ весьма характерно примѣчаніе г. Преображенскаго къ § 89, гдѣ разсматриваются придаточныя предл. мѣста. «Эти предложенія не сокращаются», заявилъ онъ сначала, а потомъ какъ бы спохватился и прибавилъ: „Впрочемъ, иногда они могутъ быть *замѣнены* существительнымъ въ различныхъ падежахъ съ предлогомъ; напр., онъ находится тамъ, гдѣ служитъ,—онъ находится на мѣстѣ служенія...

Единственно вѣрный исходъ изъ этого печальнаго положенія вещей проф. Сакулинъ видитъ въ томъ, чтобы рѣшительно

отвергнуть это традиціонное ученіе, такъ какъ, «одно изъ двухъ: или извѣстный отрывокъ рѣчи есть предложеніе, и тогда онъ заключаетъ въ себѣ личный глаголъ, хотя бы и опущенный, или онъ не есть предложеніе, а только его часть. Съ другой стороны, весь отдѣлъ о сокращеніи придаточныхъ предложеній, говоритъ Сакулинъ, основанъ на ложномъ ученіи о замѣнѣ однѣхъ формъ языка—другими. Почему то предполагаютъ, что если намъ удастся одну и ту же мысль передать разными оборотами, то будто бы мы получимъ тожественные обороты, которымъ, вопреки очевидности, нерѣдко приписываютъ одинаковыя грамматическія свойства. Еще Богородицкій (въ ст. «Къ вопросу о русской грамматикѣ, какъ учебникѣ» Ж. М. Н. Пр. 1868 № 1.) ставилъ себѣ правиломъ: „никогда не смѣть ставить одну форму на мѣсто другой, ибо этимъ способомъ нельзя сдѣлать изъ одной формы другую».

Потебня также горячо протестуетъ противъ обычнаго способа при разборѣ замѣнять одинъ оборотъ другимъ. Замѣну одной формы другою можно бы допустить лишь въ томъ случаѣ, если бы такое явленіе подтверждалось *исторіей языка.* Напр., не будетъ ошибки, если мы скажемъ, что современный оборотъ: «не пить тебѣ моей крови» замѣняетъ болѣе древній: «моей крови тебѣ не пить будетъ». Но въ правѣ ли мы утверждать что нибудь подобное о сокращенныхъ придаточныхъ предложеніяхъ? Можемъ ли мы доказать, что сокращенный видъ придаточныхъ предложеній непосредственно образуется изъ полнаго вида? Нѣтъ, исторія языка вполнѣ опредѣленно отвергаетъ такой взглядъ.

Сакулинъ находитъ, что нужно рѣшительно исключить изъ грамматики весь отдѣлъ о сокращеніи придаточныхъ предложеній и разсматривать, съ одной стороны, развитыя придаточныя предложенія съ verbum finitum или неопредѣленной формой глагола, а съ другой—совершенно отдѣльно, безъ всякой связи съ придаточными предложеніями, обороты съ причастіемъ, дѣепричастіемъ, неопредѣленной формой, аппозитивнымъ прилагательнымъ, существительнымъ и пр., относя ихъ къ второстепеннымъ членамъ предложенія, такъ какъ называть ихъ предложеніями нѣтъ ни малѣйшаго основанія.

При этомъ, разумѣется, причастіе, какъ и прилагательное, будетъ аттрибутомъ или въ смыслѣ простого опредѣленія или приложенія (аппозитивный аттрибутъ); дѣепричастіе же, обратившись въ нарѣчіе, становится обстоятельственнымъ словомъ.

Заключаетъ свою статью-докладъ проф. Сакулинъ словами, что вопросъ о научной реформѣ школьнаго синтаксиса уже въ достаточной степени назрѣлъ, что пора пренебречь осторожными совѣтами «опытныхъ» педагоговъ, которые боятся всякихъ новшествъ въ дѣлѣ преподаванія и, проповѣдуя спасительный консерватизмъ въ системѣ изложенія грамматики, поддерживаютъ въ сущности рутину и антинаучность преподаванія...

Вопросъ о преподаваніи грамматики въ средней школѣ былъ, между прочимъ, поставленъ на обсужденіе въ 1903 г. на съѣздѣ преподавателей русскаго языка въ военно-учебныхъ заведеніяхъ. (См. «Труды перваго съѣзда...». СПБ. 1904).

Здѣсь были прочтены на эту тему четыре доклада, вызвавшіе оживленный и интересный обмѣнъ мнѣній участниковъ съѣзда: 1) Л. В. Щербы: *О служебномъ и самостоятельномъ значеніи грамматики, какъ учебнаго предмета;* 2) Н. К. Кульмана: *Къ вопросу о преподаваніи грамматики въ средней школѣ;* 3) Г. Т. Синюхаева: *Къ методикѣ синтаксиса сложнаго предложенія* и 4) Д. Н. Ѳомина: *О преподаваніи грамматики въ кадетскихъ корпусахъ.*

Проф. Л. В. Щерба въ своемъ докладѣ подвергъ критикѣ господствующее и до сихъ поръ еще кое гдѣ убѣжденіе, что грамматика имѣетъ своею задачей научить правильно говорить и писать *). Что грамматика не можетъ ставить и не ставитъ своею цѣлью учить правильно говорить, это очевидно хотя бы изъ того, что языкъ слышимый и произносимый рѣзко отличаются отъ языка написаннаго, который, собственно говоря, и

*) Такъ въ свое время былъ поставленъ вопросъ о русск. грамматикѣ, напр., у Н. Греча въ его «*Пространной грамматикѣ*» (см. 2 изд. 1830, стр. 38) и въ его же «*Практической грамматикѣ*» (СПБ., 1827), гдѣ въ § 1 авторъ говоритъ: «Русская грамматика учитъ правильно говорить и писать по-русски», въ связи съ чѣмъ грамматика у Греча раздѣляется на пять слѣдующихъ частей: 1. Этимологія общая; 2. Этимологія частная; 3. Синтаксисъ; 4. Орѳоэпія; 5. Орѳографія. То же отновное положеніе Гречъ повторяетъ и въ своемъ учебникѣ — *Начальныя правила русской грамматики* (2 изд. СПБ. 1830). А. Востоковъ въ своей *Сокращенной русской грамматикѣ* (изд. 4-е, 1837) стоялъ на той же точкѣ зрѣнія: „Грамматика есть руководство, говоритъ онъ, къ правильному употребленію словъ въ разговорѣ и въ письмѣ» (§ 1); то же положеніе онъ внесъ затѣмъ и въ свою большую—*Русскую грамматику* (СПБ., 1831). Исторія разработки русской грамматики дана у проф. С. К. Булича: «*Очеркъ исторіи языкознанія въ Россіи;* у проф. Н. К. Грунскаго: *Очерки по исторіи разработки синтаксиса слав. языковъ* и у Н. К. Кульмана въ его статьѣ: *Историко-теоретическія основы современной методики грамматики*—Ж. М. Н. Пр. 1910 г. апрѣль и сл.

составляетъ предметъ общепринятой грамматики литературнаго языка; равнымъ образомъ, для того, чтобы научиться правильно писать на русскомъ языкѣ, нѣтъ никакой надобности въ полной грамматикѣ, достаточно было бы изученія тѣхъ ея частей, въ которыхъ написанный языкъ не сходенъ съ произносимымъ, такъ какъ произносимое извѣстно и безъ того всякому говорящему по-русски; эти отличія, говоритъ Л. В. Щерба, болѣе или менѣе исчерпываются такъ называемыми правилами правописанія; правила же правописанія не должны быть предметомъ самостоятельнаго изученія, а должны лишь быть обобщеніями, дѣлаемыми учениками на основаніи изученныхъ частныхъ случаевъ...

Такимъ образомъ, центръ тяжести изученія грамматики лежитъ не въ ея служебной роли, а въ ея самостоятельномъ значеніи, которое, по опредѣленію проф. Л. В. Щербы, сводится къ пріученію наблюдать надъ предметами внутренняго опыта. Обратите вниманіе на такъ называемые звуки языка, говоритъ Л. В. Щерба; въ грамматикахъ говорится, что языкъ состоитъ изъ словъ, а слово—изъ звуковъ.

Я произношу слово «столъ», которое, дѣйствительно, состоитъ изъ звуковъ; но я произнесъ, и звуки исчезли и исчезли навсегда, а между тѣмъ мы говоримъ, что звуки русскаго языка—а, е—и т. д.—существуютъ. И они, дѣйствительно, существуютъ, но существуютъ, какъ представленія. Существуютъ представленія звуковъ, а самые звуки существованія не имѣютъ, да и не могутъ имѣть.

Для уясненія вопроса Л. В. Щерба обращаетъ вниманіе на произношеніе звука *а* въ словахъ: *братъ* и *о братѣ* и на разницу, замѣчаемую въ этомъ произношеніи въ первомъ и во второмъ случаѣ, а между тѣмъ мы обычно убѣждены въ томъ, что это одинъ и тотъ же звукъ. Почему? Да потому, что въ нашей психикѣ существуетъ представленіе этого *а*, которымъ мы и апперцепируемъ всякій звукъ, близкій къ нему, и которое проф. Бодуэнъ-де-Куртене для отличія отъ собственно звука такъ удачно назвалъ фонемой. Языкъ есть явленіе психическое, и наблюденія, надъ нимъ производимыя, и будутъ наблюденіями надъ предметами внутренняго опыта, чѣмъ и опредѣляется значеніе самостоятельнаго изученія грамматики живого произносимаго языка въ средней школѣ.

Что касается вопроса о методѣ изученія грамматики, то Л. В. Щерба въ своемъ докладѣ стоялъ на точкѣ зрѣнія, что ни о какихъ учебникахъ, ни о какомъ заучиваніи чего бы то

ни было не можетъ быть и рѣчи: всѣ занятія должны быть сведены къ наблюденіямъ самихъ учениковъ, подъ руководствомъ учителя, надъ собственнымъ ихъ языкомъ. Проф. Щерба полагалъ, что задача такого преподаванія грамматики должна сводиться: 1) къ указанію связи представленій словъ съ представленіями значенія, съ одной стороны, и съ представленіями звуковъ, составляющихъ эти слова, съ другой стороны; 2) къ обращенію вниманія учащихся на различія въ зависимости отъ условій сосѣдства звуковъ, которые мы воспринимаемъ какъ одинаковые, т. е. на существующія въ произношеніи различія одной и той же фонемы, какъ, напр., фонемы *а* въ вышеприведенныхъ словахъ: *братъ—о братѣ*, или фонемы *е* въ словахъ: *сѣлъ—сѣли*, и такимъ путемъ можетъ быть выяснено у нихъ мало-по-малу понятіе фонемы, хотя бы и безъ термина; 3) къ выясненію, путемъ наблюденія отдѣльныхъ физіологическихъ работъ, опредѣляющихъ данную фонему, т. е. характерныхъ для нея, на основаніи чего можетъ быть сдѣлана классификація фонемъ родного языка.

Въ преніяхъ по докладу проф. Л. В. Щербы были, между прочимъ. поставлены вопросы: что такое языкъ произносимый, который долженъ быть предметомъ изученія въ школѣ? Если это живой разговорный языкъ, то развѣ живая разговорная рѣчь образованныхъ людей существенно отличается чѣмъ нибудь отъ языка литературнаго? Существуетъ ли грамматика языка произносимаго, не писаннаго? (Н. И. Берсеневъ). Съ другой стороны, указывалось на то, что вопросъ о различеніи грамматики произносимаго языка отъ языка письменнаго, въ сущности, сводится къ различію двухъ методовъ преподаванія грамматики: метода догматическаго и метода самонаблюденія (В. А. Яковлевъ); что труды всей новой школы современнаго языкознанія не имѣютъ окончательно выработанной и неоспоримой научной системы, а потому не пригодны для практики въ средней школѣ (І. А. Вертоградскій); что несомнѣнно должна быть одна русская грамматика—грамматика великорусскаго нарѣчія въ московскомъ говорѣ, и эта грамматика должна объединить не только всѣ говоры, но и нарѣчія; иначе будетъ существовать отдѣльная грамматика для каждаго говора и для каждаго нарѣчія; эта общая для всѣхъ говоровъ и нарѣчій грамматика и укажетъ, какъ именно слѣдуетъ читать, произносить и писать то или другое слово; общіе выводы и наблюденія, сдѣланные учащимся надъ литературнымъ языкомъ подъ руководствомъ преподава-

теля и закрѣпленные въ памяти грамматическими правилами, пріучаютъ ученика правильно читать, писать и говорить—въ этомъ смыслѣ надо понимать опредѣленіе грамматики, какъ науки, которая учитъ правильно читать, писать и говорить (Г. Г. Левицкій); что крайне важно при изученіи грамматики нашего языка различать языкъ слышимый и произносимый отъ языка писаннаго, и пренебреженіе этого требованія ведетъ къ грубымъ заблужденіямъ. Ученики не имѣютъ правильнаго представленія ни о звуковомъ составѣ словъ современнаго языка, ни о современныхъ этимологическихъ формахъ... Неправильное пониманіе звукового состава современной русской рѣчи, усвоенное въ раннемъ возрастѣ, дѣлается прочнымъ достояніемъ на все послѣдующее время, и чѣмъ старше ученикъ, тѣмъ труднѣе ему разстаться съ усвоенными закоренѣлыми заблужденіями.

Изученіе грамматики родного яз. важно въ томъ отношеніи, что родной языкъ представляетъ самый подходящій матеріалъ для наблюденій ученика надъ предметами внутренняго опыта.

Преподаваніе грамматики въ младшихъ классахъ должно состоять въ рядѣ наблюденій надъ явленіями языка при изученіи литературныхъ произведеній... Слѣдуетъ путемъ сопоставленій и сравненій выяснить отличительный признакъ и значеніе различныхъ грамматическихъ категорій; однородныя явленія въ языкѣ группировать и обобщать и такимъ путемъ постепенно концентрическими кругами расширять знакомство учениковъ и съ звуковымъ составомъ русскаго языка, и съ его этимологическими формами, и съ синтаксическимъ строемъ рѣчи.

Грамматическія познанія ученика будутъ имѣть чисто описательный характеръ. Но они должны быть приведены въ правильную, хотя и простую систему, чуждую всякой схоластики; ученики при этомъ должны усвоить сознательно и простѣйшую грамматическую терминологію... Грамматика, разумѣется, не научитъ ученика говорить и писать по-русски, но она можетъ научить его болѣе или менѣе сознательно относиться и къ строю рѣчи и къ ея письменному начертанію.

Грамматикѣ съ ея готовыми опредѣленіями, правилами и многочисленными исключеніями нѣтъ мѣста въ школѣ. Никакія грамматическія понятія не должны быть навязываемы ученику: они должны основываться на прямомъ трезвомъ пониманіи самыхъ фактовъ и не противорѣчить ни фактамъ, ни здравому смыслу...

Ученики должны учиться сознательно различать явленія

языка, сознательно называть ихъ принятыми въ классѣ терминами, но нѣтъ никакой необходимости, чтобы они по учебнику заучивали всякаго рода отвлеченныя дефиниціи, напрокатъ заимствованныя ими изъ руководствъ. Всѣ эти отвлеченныя опредѣленія, не всегда точныя и даже правильныя, далеко не соотвѣтствуютъ дѣтскому уму (Ю. Ю. Цвѣтковскій) и т. п.

Основныя мысли прочтеннаго на томъ же съѣздѣ доклада Д. Н. Ѳомина на тему: *О преподаваніи грамматики въ кадетскихъ корпусахъ* — могутъ быть формулированы въ слѣдующихъ положеніяхъ:

1) Какъ ни важна орѳографія, но она еще не составляетъ языка; грамматика не можетъ быть у нея на посылкахъ.

2) Важнѣйшая цѣль изученія грамматики: освѣтить сознаніемъ имѣющійся у дѣтей запасъ словъ, увеличить его новыми пріобрѣтеніями, научить ихъ вникать въ смыслъ родной рѣчи.

3) Образовательная сила грамматики заключается въ томъ, что она даетъ матеріалъ для наблюденій, изощряетъ такимъ образомъ мыслительныя способности дѣтей.

4) Другое, уже чисто служебное значеніе грамматики сводится къ тому, что она облегчаетъ усвоеніе орѳографіи, но и въ этомъ случаѣ ей не принадлежитъ исключительная роль.

5) Отъ занятій церковно-слав. языкомъ въ теченіе одного года большихъ успѣховъ ожидать нельзя, потому что наскоро усвоенныя свѣдѣнія, безъ дальнѣйшаго повторенія ихъ, быстро утрачиваются. Однако, совершенно отказаться отъ помощи церковно-слав. языка при изученіи русской грамматики было бы нежелательно. Хорошо дополнить курсъ IV-го кл. сравненіемъ нѣкоторыхъ формъ русскаго языка съ формами языка церковнославянскаго.

6) Грамматику слѣдуетъ преподавать индуктивнымъ путемъ, въ катехизической формѣ, пользуясь для этого отдѣльными примѣрами, а не литературными образцами.

7) Учебный матеріалъ располагается по классамъ концентрически.

Вопросъ о преподаваніи грамматики былъ затронутъ на томъ же съѣздѣ въ спеціальной лекціи покойнаго академика Ф. Ѳ. Фортунатова на тему: *О преподаваніи грамматики русскаго языка въ средней школѣ.* (см. «Труды», стр. 371; перепечатана затѣмъ въ Р. Ф. В. 1905 г. № 2).

Академикъ Ф. Ѳ. Фортунатовъ въ своей лекціи констатируетъ слѣдующій фактъ:

1. изученіе грамматики русскаго языка въ средней школѣ даетъ для образованія учащихся значительно менѣе того, что оно должно было бы давать;

2. изученіе грамматики родного языка въ средней школѣ даетъ въ настоящее время очень нежелательные результаты въ томъ отношеніи, что вноситъ въ умы учащихся путаницу понятій о явленіяхъ, фактахъ языка вообще и нерѣдко вызываетъ, поэтому, отвращеніе къ теоретическому изученію языка.

На урокахъ русскаго языка въ средней школѣ, по мысли Ф. Ѳ. Фортунатова, ученики должны получить знакомство и съ книжнымъ языкомъ, представляющимъ извѣстныя отличія отъ живого, разговорнаго языка, между прочимъ, и въ грамматическомъ отношеніи. Однако, изученіе грамматики русскаго языка въ средней школѣ сводить къ этой задачѣ нельзя, ибо, говоритъ Фортунатовъ, эта цѣль, т. е. усвоеніе учащимися новыхъ для нихъ грамматическихъ чертъ книжнаго языка, сама по себѣ не должна, конечно, требовать изученія полной грамматики русскаго языка, хотя бы въ краткомъ изложеніи, такъ какъ очень многое изъ того, что разсматривается въ русской грамматикѣ, являлось бы излишнимъ для этой цѣли; кромѣ того, съ грамматическими отличіями книжнаго языка учащіеся могли бы познакомиться въ школѣ и исключительно практическимъ путемъ, безъ изученія грамматической теоріи. Ошибочно было бы также думать, по мнѣнію Фортунатова, будто преподаваніе грамматики родного языка въ школѣ необходимо для усвоенія учащимися требованій правописанія, ибо—грамматикѣ вѣдь собственно нѣтъ дѣла до правописанія; грамматика само по себѣ, грамматика, какъ наука, вовсе не занимается вопросами правописанія, и требованія правописанія основываются, какъ извѣстно, на совершенно условномъ компромиссѣ двухъ принциповъ: писать слова по произношенію ихъ въ современномъ языкѣ и писать слова по происхожденію ихъ звуковой стороны, получившей измѣненія съ теченіемъ времени. Не можетъ ставить своею цѣлью преподаваніе грамматики родного языка также и того, что можетъ ставить своею цѣлью изученіе грамматики иностраннаго языка, древняго или новаго: развитіе, путемъ упражненія, мыслительныхъ способностей учащихся, т. е. пріобрѣтеніе ими навыка правильно думать, и индуктивнымъ и дедуктивнымъ способомъ, что, конечно, имѣется въ виду также и при прохожденіи грамматики родного языка, и для чего родной языкъ можетъ давать даже больше того, что для той же цѣли даютъ теоретическія занятія грамматикой

иностраннаго языка, ибо родной языкъ такъ тѣсно связанъ съ внутреннимъ «я» каждаго говорящаго и думающаго на немъ, что каждый, кто приступаетъ къ теоретическому изученію явленій родного языка, долженъ производить умственную работу сознательнаго отвлеченія по отношенію къ фактамъ внутренняго опыта, и изученіе грамматики родного языка можетъ, поэтому, способствовать, между прочимъ, развитію способности самонаблюденія.

По мысли Фортунатова, изученіе грамматики родного языка въ средней школѣ должно давать такія знанія, которыя *сами по себѣ, независимо отъ полезности ихъ въ педагогич. отношеніи, имѣютъ цѣнность для общаго средняго образованія.* Въ виду того, что языкъ не только средство для выраженія готовыхъ мыслей, но также и орудіе для мышленія, то основная задача преподаванія грамматики родного языка въ средней школѣ, по Фартунатову, состоитъ въ томъ, чтобы *вызвать въ учащихся сознательное отношеніе къ явленіямъ, существующимъ въ томъ языкѣ, на которомъ они думаютъ и говорятъ,* а это сознательное отношеніе учащихся къ фактамъ родного яз., говоритъ Ф., я считаю важнымъ для школы и по тѣмъ свѣдѣніямъ, какія оно даетъ, и по тому значенію, какое оно имѣетъ для развитія умственныхъ способностей учащихся. А такъ какъ преподаваніемъ грамматики родного яз. только въ младшихъ классахъ цѣль эта очевидно не можетъ быть достигнута, то, по мнѣнію Ф., занятія грамматикой русск. яз. необходимо продолжать и въ старшихъ классахъ средней школы или, по крайней мѣрѣ, въ одномъ изъ ея старшихъ классовъ, гдѣ, при большей умственной зрѣлости учащихся, можно достигать того, чтобы ученики пріобрѣтали пониманіе грамматическихъ явленій родного яз., чтобы они сознательно относились къ значеніямъ грамматическихъ формъ и къ тѣмъ классамъ отдѣльныхъ словъ и словосочетаній, какіе образуются присутствіемъ формъ въ словахъ.

Начальный курсъ грамматики русскаго языка въ низшихъ классахъ средней школы, по Фортунатову, долженъ заключаться въ томъ, чтобы учащіеся подъ руководствомъ преподавателя сами открывали и опредѣляли явленія родного языка; дѣло преподавателя останавливать вниманіе учениковъ на извѣстныхъ явленіяхъ языка, помогать имъ производить требующіяся при этомъ изученіи умственныя дѣйствія отвлеченія, обобщенія, различенія, и отъ преподавателя же ученики узнаютъ названія, термины—для разсматриваемыхъ фактовъ. При изученіи грамматики русскаго яз. въ низшихъ классахъ, я думаю, говоритъ

Ф., нѣтъ надобности въ какомъ бы то ни было учебникѣ. Понятно, что совершенно неправильно было бы отправляться при преподаваніи этого предмета отъ грамматической теоріи, излагаемой въ учебникѣ, а не отъ конкретныхъ фактовъ въ родномъ языкѣ учащихся, но нѣтъ надобности также, по отношенію къ низшимъ классамъ, завершать, заканчивать пройденный инымъ методомъ отдѣлъ русской грамматики изученіемъ извѣстныхъ параграфовъ учебника. Систематическое изученіе грамматической теоріи въ примѣненіи къ родному языку представляется Фортунатову невозможнымъ въ низшихъ классахъ даже при краткомъ изложеніи, такъ какъ надо соображаться со степенью пониманія учащихся въ низшихъ классахъ, а далеко не все, при систематическомъ изученіи грамматики, было бы доступно для ихъ пониманія; кромѣ того, и вообще грамматическая теорія въ примѣненіи хотя бы преимущественно къ звуковой сторонѣ родного языка, въ томъ видѣ, какой эта теорія непремѣнно получитъ въ краткомъ учебникѣ,—предметъ слишкомъ отвлеченный для учениковъ низшихъ классовъ. Достаточно было бы, еслибъ учащіеся имѣли для повторенія подробную программу, которая заключала бы въ себѣ, между прочимъ, и всѣ тѣ грамматическіе термины, съ какими они должны быть знакомы.

Нельзя ждать, понятно, отъ учениковъ низшихъ классовъ школы чисто теоретическаго интереса къ изученію грамматическихъ явленій родного языка, и потому, по мысли Фортунатова, необходимо вести преподаваніе русской грамматики въ этихъ классахъ такъ, чтобы учащіеся находили практическое примѣненіе получаемыхъ ими свѣдѣній; вмѣстѣ съ тѣмъ, въ виду тѣсной связи, существующей между роднымъ языкомъ и внутреннимъ «я» каждаго говорящаго на немъ, важно давать учащимся вспомогательное средство для того анализа, какой они должны производить, сосредоточивая вниманіе на явленіяхъ родного языка. Поэтому-то изученіе русской грамматики въ низшихъ классахъ школы должно быть связано съ чтеніемъ и письменными упражненіями: сопоставленіе живого, разговорнаго языка съ русскимъ книжнымъ языкомъ помогаетъ учащимся наблюдать факты того языка, на которомъ они говорятъ, а при усвоеніи умѣнья владѣть письменною передачею родного языка учащіеся находятъ примѣненіе на практикѣ различныхъ свѣдѣній изъ числа тѣхъ, какія пріобрѣтаются ими на урокахъ русской грамматики. Такимъ образомъ, напр., примѣненіе извѣстныхъ знаній по русской грамматикѣ къ усвоенію требованій

русскаго правописанія, хотя само по себѣ вовсе не является необходимымъ при обученіи искусству правописанія, важно, однако, какъ средство для успѣшнаго достиженія въ низшихъ классахъ школы той задачи, которую ставитъ передъ собою преподаваніе грамматики родного языка въ средней школѣ.

Инымъ представляется мнѣ, говоритъ Ф., преподаваніе этого предмета въ старшихъ классахъ школы. Здѣсь возможно теоретическое изученіе русской грамматики въ систематическомъ изложеніи, при чемъ и здѣсь необходимо, конечно, отправляться отъ конкретныхъ фактовъ, существующихъ въ языкѣ, на которомъ говорятъ и думаютъ учащіеся; степень развитія учениковъ старшихъ классовъ позволяетъ, однако, останавливаться на явленіяхъ родного языка, какъ на самостоятельномъ предметѣ изученія. При преподаваніи русской грамматики въ старшихъ классахъ школы учащіеся получаютъ болѣе полное знакомство съ звуковою стороной русскаго языка, чѣмъ то, какое могло быть пріобрѣтено ими въ низшихъ классахъ, хотя и въ старшихъ классахъ звуковая сторона родного языка сама по себѣ не должна быть предметомъ особенно подробнаго изученія, и главное вниманіе учащихся сосредоточивается на значеніяхъ, принадлежащихъ различнымъ формамъ языка, и, слѣдовательно, на отношеніи языка къ мышленію; поэтому, въ преподаваніи русской грамматики въ старшихъ классахъ школы особенно видное мѣсто долженъ имѣть отдѣлъ синтаксиса. Вмѣстѣ съ тѣмъ въ старшихъ классахъ учащіеся должны получать также нѣкоторыя свѣдѣнія относительно исторіи въ жизни русскаго языка существующихъ въ немъ теперь фактовъ. Указанія на исторію языка необходимо дѣлать и въ низшихъ классахъ при преподаваніи русской грамматики; напр., останавливаясь на звукахъ русскаго языка и ихъ обозначеніи, преподаватель говоритъ, что звуки словъ, какъ и значенія, съ теченіемъ времени измѣняются въ языкѣ, и что такъ объясняется во многихъ случаяхъ, хотя и не вездѣ, различіе между тѣмъ, какъ мы произносимъ слова и какъ пишемъ ихъ, напр., въ такихъ-то и такихъ-то случаяхъ. Или, напр., указывая въ низшихъ классахъ на грамматическій составъ словъ, помогая учащимся отдѣлять въ словахъ основы и такъ называемые суффиксы (а терминъ «суффиксъ», при преподаваніи грамматики въ низшихъ классахъ, понятно, можетъ быть замѣняемъ другимъ терминомъ), преподаватель непремѣнно долженъ разъяснять, что и составъ словъ въ языкѣ съ теченіемъ времени из-

мѣняется, вслѣдствіе чего, напр., среди непроизводныхъ основъ, существующихъ въ современномъ русскомъ языкѣ, немало такихъ, которыя прежде были основами производными, т.-е. разлагавшимися въ языкѣ на другія основы и суффиксы. Но въ низшихъ классахъ школы преподаватель русской грамматики принужденъ, конечно, ограничиваться болѣе или менѣе общими указаніями на исторію языка, обращаясь къ тѣмъ или другимъ конкретнымъ случаямъ обыкновенно лишь какъ къ примѣрамъ, поясняющимъ высказываемую имъ общую мысль. При преподаваніи грамматики русскаго языка въ старшихъ классахъ вполнѣ возможнымъ и желательнымъ казалось бы мнѣ сообщеніе ученикамъ свѣдѣній по исторіи нѣкоторыхъ отдѣльныхъ фактовъ современнаго языка въ области звуковъ, формъ и сочетаній словъ. Каждое изъ такихъ свѣдѣній, разсматриваемое само по себѣ съ точки зрѣнія интересовъ средней школы, можетъ казаться слишкомъ спеціальнымъ, излишнею роскошью знанія, но извѣстная сумма такихъ свѣдѣній необходима для того, чтобы учащіеся получили правильное понятіе о языкѣ, такъ какъ существованіе языка во времени состоитъ въ постоянныхъ, хотя и постепенныхъ, измѣненіяхъ съ теченіемъ времени различныхъ явленій, образующихъ въ ихъ совокупности языкъ данной эпохи.

Наконецъ, для успѣшности того изученія грамматики роднаго языка, какое должно существовать въ старшихъ классахъ школы, необходимо и еще нѣчто, а именно: необходимо знакомство учащихся съ сравнительной грамматикой русскаго языка, такъ какъ, во-первыхъ, только при этомъ условіи ученики получаютъ способность правильно относиться къ грамматическимъ формамъ своего языка, не принимать тѣ или другія грамматическія формы и образуемые ими грамматическіе классы словъ въ родномъ языкѣ за естественную принадлежность языка вообще въ его отношеніи къ мышленію, и такъ какъ, во-вторыхъ, сопоставленіе грамматическихъ явленій роднаго языка со сходными въ извѣстномъ отношеніи, но представляющими вмѣстѣ съ тѣмъ также и существенныя отличія, фактами иностраннаго языка (того именно, изученіе котораго начато учениками въ низшихъ классахъ школы) дастъ преподавателю незамѣнимое средство разъяснить учащимся грамматическія явленія роднаго языка; напр., сопоставленіе формъ русскаго глагола съ формами глагола во французскомъ или въ нѣмецкомъ языкѣ.

Затѣмъ Ф. подробно останавливается на крупныхъ основныхъ ошибкахъ теоріи, излагаемой въ школьныхъ учебникахъ грамматики, которыя сводятся:

1) къ постоянному смѣшенію звуковъ языка съ буквами и, какъ слѣдствіе, къ постоянному смѣшенію языка живого, въ устной рѣчи, съ языкомъ книжнымъ, въ письмѣ;

2) къ смѣшенію фактовъ, существующихъ въ данное время въ языкѣ, съ тѣми, которые существовали въ немъ прежде, или даже съ такими, которые въ томъ видѣ, какой даетъ имъ теорія школьныхъ учебниковъ, никогда не были въ языкѣ; это смѣшеніе особенно сильно обнаруживается при опредѣленіи грамматическаго состава словъ;

Фортунатовъ полагаетъ, что преподаватель долженъ заботиться о томъ, чтобы ученики относились сознательно къ существующему въ ихъ языкѣ грамматическому составу словъ и, слѣдовательно, чтобы они сознавали, напр., присутствіе суффикса въ основахъ словъ бѣленькій, красненькій и т. п.; но поэтому же, говоритъ Фортунатовъ, ученики должны знать, что въ словахъ потомство, удовольствіе основы не заключаютъ въ себѣ никакого суффикса.

Преподаватель сообщаетъ ученикамъ, что грамматическій составъ словъ измѣняется въ языкѣ съ теченіемъ времени, и что основы производныя могутъ обращаться съ теченіемъ времени въ непроизводныя, а основы сложныя въ простыя; поясняя это на примѣрахъ, преподаватель помогаетъ учащимся опредѣлять въ словахъ бывшія ихъ части въ случаяхъ, гдѣ онѣ еще ясны при сопоставленіи данныхъ словъ съ родственными въ языкѣ образованіями, но никакъ не долженъ онъ требовать отъ учениковъ, чтобы они сами, безъ помощи учителя, находили нѣкогда существовавшія грамматическія части словъ. Иначе, при упражненіяхъ въ опредѣленіи грамматическаго состава словъ не въ ихъ настоящемъ, а въ ихъ прошломъ, учащіеся легко привыкнутъ фантазировать, не имѣя подъ собою твердой почвы, не владѣя вѣрнымъ критеріемъ, который можетъ быть полученъ лишь при изученіи исторіи данныхъ словъ; не трудно вѣдь дойти такъ и до той мысли, что всѣ эти основы и суффиксы, о которыхъ говоритъ грамматика, придуманы самою грамматикой, а при такомъ взглядѣ на грамматику совершенно безполезно было бы ея изученіе.

Школьная грамматика, напр., говоритъ о корняхъ словъ. Научное языковѣдѣніе подъ корнями словъ понимаетъ непроиз-

водныя основы, существовавшія въ древнѣйшія, доступныя для изслѣдованія, эпохи жизни даннаго языка или данной семьи языковъ, т. е. по отношенію къ индоевропейскимъ языкамъ корнями словъ называются тѣ непроизводныя основы, какія языковѣдѣніе открываетъ въ общеиндоевропейскомъ языкѣ въ послѣднюю эпоху его жизни, передъ распаденіемъ на отдѣльные языки, при чемъ надо думать, что и эти такъ называемые корни, подобно многимъ непроизводнымъ основамъ слова въ позднѣйшей жизни отдѣльныхъ индоевропейскихъ языковъ, представляютъ собою результатъ разнородныхъ измѣненій въ составѣ словъ. И вотъ при опредѣленіи грамматическаго состава словъ, существующихъ въ современномъ русскомъ языкѣ, ученики должны находить въ нихъ корни, подъ которыми понимаются отвлеченія, дѣлаемыя нерѣдко совершенно произвольно. Правильно ли это? Преподаватель, указывая учащимся на измѣненія языка во времени, на исторію языка, можетъ дать имъ понятіе и о корняхъ слова, но изъ опредѣленія этого термина въ томъ смыслѣ, какой онъ имѣетъ въ научномъ употребленіи, для самихъ учащихся должно быть вполнѣ ясно, что изъ словъ современнаго русскаго языка, безъ знанія исторіи этихъ словъ, нельзя извлекать какіе то ихъ корни. Правда, въ виду относительности различія между непроизводными и производными основами словъ въ языкѣ, разсматриваемомъ съ точки зрѣнія его исторіи, мы можемъ называть корнями словъ тѣ основы, какія являются непроизводными въ данномъ языкѣ въ данное время; напр., основу, являющуюся въ словахъ *человѣкъ*, *человѣка* и т. д., мы могли-бы назвать корнемъ, какъ основу непроизводную въ настоящее время въ русскомъ языкѣ. Нѣтъ, однако, необходимости давать такое употребленіе термину «корни словъ»; во всякомъ случаѣ, впрочемъ, это былъ бы вопросъ второстепенный, какъ касающійся лишь употребленія извѣстнаго термина, но важно то, чтобы учащіеся не смѣшивали фактовъ, существующихъ въ данное время въ языкѣ, съ тѣми, какіе открываются при изученіи исторіи языка, и чтобы анализъ грамматическаго состава словъ они не принимали за совершенно искусственный пріемъ грамматической теоріи, не основывающійся на фактахъ, данныхъ въ самомъ языкѣ.

Третью категорію крупныхъ ошибокъ въ грамматической теоріи, которая излагается въ школьныхъ учебникахъ, Фортунатовъ видитъ въ ошибочномъ смѣшеніи грамматическихъ классовъ отдѣльныхъ ли словъ, или сочетаній словъ съ клас-

сами того, что обозначается или выражается отдѣльными словами и сочетаніями словъ.

На такомъ смѣшеніи основаны, напр., тѣ опредѣленія, какія даются въ школьной грамматикѣ отдѣльнымъ частямъ рѣчи, или ошибки въ ученіи о предложеніи и его частяхъ.

Вторая часть лекціи Фортунатова посвящена изслѣдованію предложенія.—

Вопросы преподаванія грамматики въ средней школѣ въ 1906-мъ году были предметомъ обсужденія на «Курсахъ для учителей и дѣятелей средней школы» при 2-мъ съѣздѣ Союза учителей; болѣе детальной рзработкѣ они были подвергнуты на аналогичныхъ курсахъ въ слѣдующемъ 1907 году. Здѣсь, между прочимъ, въ докладѣ «одной преподавательницы» Петроградской женской г. на тему: *О необходимости пересмотра курса русскаго яз. и литературы въ средней школѣ*—былъ поставленъ вопросъ о несоотвѣтствіи учебной постановки грамматики съ новѣйшими требованіями, при чемъ указывалось, что—развитіе логическихъ способностей и сознательнаго отношенія къ языку, которое помимо правописанія имѣлось въ виду при включеніи въ общеобразовательный курсъ средней школы этимологіи, синтаксиса и славянскаго языка, не достигается въ возрастѣ первыхъ четырехъ классовъ, тогда какъ курсъ грамматики и очеркъ развитія языка, согласованные съ современными научными требованіями, могли бы быть весьма полезны въ общеобразовательномъ смыслѣ въ старшихъ классахъ.

Въ докладѣ проф. А. К. Бороздина на тѣхъ же курсахъ на тему: «*О задачахъ преподаванія русск. языка въ средн. школѣ*»—проводилась мысль, что 1) на низшей ступени грамматика «почти исключительно нужна для правописанія» и 2) что «систематическое изученіе грамматики на исторической и лингвистической основѣ» должно имѣть мѣсто въ послѣднемъ классѣ. По отношенію къ младшему возрасту докладчикъ говорилъ: «Чѣмъ меньше преподаватель будетъ останавливаться на этимологіи, синтаксисѣ и церковно-слав. языкѣ, тѣмъ лучше. Преподаваніе на всякой ступени должно давать высокое наслажденіе учащемуся, а потому матеріалъ грамматическій долженъ быть суженъ, служить только для обученія правописанію, правильнаго пониманія рѣчи, долженъ дать извѣстную законченность въ построеніи рѣчи. На средней ступени (13—15 лѣтъ)—преподаватель не возвращается къ грамматикѣ, но дополняетъ, закрѣпляетъ, систематизируетъ грамматическія понятія, раньше практически пріі-

обрѣтенныя. Главное—анализъ литературный. Время систематическаго изученія грамматики—высшіе классы. Раньше, говоритъ докладчикъ, на ней не останавливались въ старшихъ классахъ, но она цѣнная наука, когда имѣетъ видъ науки, когда развиваетъ свои положенія на обще-лингвистической почвѣ и изучается въ связи съ исторіей языка. Итакъ, въ самомъ послѣднемъ классѣ или предпослѣднемъ проходится небольшой курсъ исторической грамматики. На основаніи прежде пріобрѣтенныхъ матеріаловъ можно сдѣлать выводы, представить русскій языкъ въ семьѣ языковъ славянскихъ; здѣсь же надо сообщить свѣдѣнія о нѣкоторыхъ русскихъ нарѣчіяхъ. Грамматика явится наукой о живомъ языкѣ и послужитъ цѣннымъ матеріаломъ не для однихъ только будущихъ филологовъ. (См. «Труды курсовъ для учителей средней школы (II годъ)» Птгр. 1908).

Однимъ изъ ревностныхъ поборниковъ идеи «наукообразнаго» изученія грамматики въ средней школѣ и въ извѣстной мѣрѣ піонеромъ этого дѣла сейчасъ является у насъ почтенный педагогъ С. Н. Браиловскій, написавшій по вопросу о преподаваніи грамматики въ средней школѣ рядъ статей въ различныхъ изданіяхъ и спеціальный учебникъ грамматики. Статьи эти слѣдующія:

1. *Русскій языкъ и словесность въ коммерческихъ училищахъ Министерства финансовъ* (Фил. Зап. 1904).

2. *Къ реформѣ школьной грамматики отечественнаго языка:* (Педаг. Сборн. 1903 № 4).

3. *Параллели къ «Запискамъ по грамматикѣ русскаго языка г. Тростникова»* (Пед. Сборн. 1904 № 4 и сл.).

4. *Сомнительные параграфы въ учебникахъ грамматики русскаго языка.* (Пед. Сборн, 1905, стр. 512—522).

5. *Попытки составить научные учебники по русской грамматикѣ для средней школы.* (Педаг. Сборн. 1907, ч. III, стр. 385—404; 478—494) и др.

Послѣдняя изъ названныхъ статей посвящена разсмотрѣнію учебниковъ проф. Е. Ѳ. Будде, С. Н. Браиловскаго, И. М. Бѣлоруссова, проф. Овсянико-Куликовскаго, К. Брешенкова—и ставитъ своею задачею показать, что остается еще наиболѣе спорнымъ въ научномъ изложеніи элементарной грамматики, какъ [illegible] размѣстить подлежащій изученію въ средней школѣ удо[illegible] какъ выразить наиболѣе доступно для учениковъ матеріалъ и [illegible] другое положеніе научной грамматики. средней школы то [illegible]

Программа учебника грамматики для I—III кл. любой средней школы представляется автору въ слѣдующемъ видѣ:

Введеніе: понятіе о языкѣ, рѣчи и предложеніи, о членахъ предложенія; затѣмъ переходъ къ той части грамматики, которую называютъ ученіемъ о звукахъ, или фонетикой.

Начинать обученіе русской грамматикѣ въ средней школѣ, по мнѣнію Браиловскаго, надо съ синтаксиса, т. е. съ ученія о предложеніи и его членахъ, что въ I-мъ классѣ не вызоветъ никакого затрудненія, такъ какъ ученики этого класса уже изъ приготовит. кл. знаютъ главныя части рѣчи и ихъ измѣненія, при чемъ въ I-мъ уже классѣ необходимо ученіе о предложеніи и его членахъ изложить научнѣе и на основахъ *грамматическихъ*.

Чтобы, однако, не давать учащимся *за-разъ двѣ трудности*, необходимо сосредоточить вниманіе учащихся сперва на этимологическихъ формахъ словъ, а затѣмъ на синтактическихъ.

Изученіе грамматики должно заканчиваться въ *третьемъ классѣ*.

Что касается отдѣльныхъ вопросовъ преподаванія грамматики въ средней школѣ, то и Браиловскій предлагаетъ:

1) установить для удобства учащихся и въ виду отсутствія однообразія въ существующей научно-учебн. литературѣ слѣдующія части рѣчи: 1) имя сущ., 2) имя прилаг., 3) глаголъ, 4) мѣстоименіе, 5) имя числ., 6) нарѣчіе съ дѣепричастіемъ, 7) предлогъ, 8) союзъ, 9) междометіе.

Предложивъ такое дѣленіе словъ на категоріи со стороны формально-грамматической, Браиловскій предлагаетъ усвоить школѣ по крайней мѣрѣ при повтореніи курса всей грамматики, въ III кл., также и классификацію, предложенную проф. Богородицкимъ, различающимъ:

А. Слова—представленія и понятія:

1. Слова знаменательныя:

а) *самостоятельныя*: имя существительное; мѣстоименія личныя и нѣкоторыя другія, замѣняющія имена сущ.; глаголъ;

б) *подчиненныя:* прилагательныя и причастія; числительныя; опредѣлительно-указательныя мѣстоименія; нарѣчія и дѣепричастія;

2. Слова незнаменательныя:

а) предлоги; б) союзы; в) частички—ли, же, бы.

Б. Слова для выраженія чувствъ: междометія.

Ученіе о частяхъ рѣчи, по мнѣнію Браиловскаго, надо начинать съ ученія объ имени существительномъ, при чемъ опредѣленію имени существ. Браиловскій считаетъ необходимымъ предпослать разъясненіе, что называется именемъ существительнымъ не только предметъ, т. е. совокупность многихъ признаковъ, но и *одинъ* признакъ, который мыслится или представляется нами, какъ предметъ. Лучшее опредѣленіе имени существит. авторъ считаетъ данное Бѣлоруссовымъ (Учебн., ч. I-я)

Въ основу классификаціи склоненій, по мнѣнію Браиловскаго, необходимо полагать *различіе окончаній* падежныхъ, но не ограничивая этого различія опредѣленными падежами и однимъ падежомъ и однимъ числомъ. Браиловскій рекомендуетъ классификацію склоненій, принятую Богородицкимъ, различающимъ 3 основныхъ склоненія: именъ мужескаго (столъ, царь), женскаго (рыба, земля) и средняго рода (окно, поле) и къ каждому изъ основныхъ—по одному побочному (муж.—путь, женск.—дверь, ср.—имя).

Въ ученіи объ имени прилагат. слѣдуетъ устранить дѣленіе на качественныя и относительныя, трудно поддающееся опредѣленію и противорѣчащее живому употребленію языка.

Опредѣленіе им. прилагат., по мнѣнію Браиловскаго, должно быть таково:

Это часть рѣчи, которая, соединяясь съ именемъ существительнымъ, обозначаетъ признакъ, находящійся въ предметѣ, и измѣняется въ своихъ окончаніяхъ по родамъ, числамъ, падежамъ.

Глаголъ слѣдуетъ опредѣлять, какъ часть рѣчи, обозначающую признакъ, производимый дѣятельностью предмета, и измѣняющуюся по наклоненіямъ, временамъ, лицамъ, числамъ. залогамъ и видамъ.

Наиболѣе трудными отдѣлами въ русскомъ глаголѣ Браиловскій считаетъ ученіе о наклоненіяхъ, видахъ, залогахъ и рекомендуетъ, исходя изъ пониманія наклоненія, какъ выраженія отношенія глагольнаго признака къ субъекту, какое отношеніе можетъ быть двоякое: 1) дѣйствительное, объективное и 2) предполагаемое, субъективное, — различать три наклоненія: изъявительное, сослагательное (условное), повелительное, при чемъ, для выраженія изъявительнаго наклоненія, которое обозначаетъ отношеніе глагольнаго признака къ лицу, какъ фактъ, который на самомъ дѣлѣ происходитъ, происходилъ или будетъ происходить, — русскій глаголъ не имѣетъ особыхъ формъ; сослагательное (условное) наклоненіе обозначаетъ отношеніе глагольн-

наго признака къ лицу, какъ предположеніе или условіе, съ оттѣнкомъ желанія, и выражается присоединеніемъ частицы бы къ формѣ прошедшаго времени; повелит. накл. обозначаетъ отношеніе глагольнаго признака къ лицу, какъ приказаніе, повелѣніе, и выражается особою формою глагола.

Такъ называемое неопредѣленное накл., какъ не обозначающее отношенія глагольнаго признака къ лицу, не можетъ быть отнесено къ наклоненіямъ. Неопредѣленному наклоненію авторъ предлагаетъ дать такое опредѣленіе: инфинитивъ, или неопредѣленная форма глагола есть названіе глаголнаго признака, является общею формою глагола и оканчивается на — *ти*, — *ть* и — *чь*.

Въ ученіи о залогахъ авторъ стоитъ на точкѣ зрѣнія академика Фортунатова (Сборн. Отд. русск. языка И. Ак. Н. LXVII— О залогахъ русскаго глагола) и предлагаетъ различать два залога: *возвратный* и *невозвратный*, при чемъ къ возвратному относятся глаголы со значеніемъ:

а) собственно-возвратнымъ:—мыться, чесаться и т. п.,

б) взаимнымъ—обниматься, сражаться,

в) страдательнымъ — уважаться въ предложеніи: честный человѣкъ уважается всѣми;

г) общимъ—сердиться, кусаться.

Къ невозвратному залогу относятся глаголы со значеніемъ:

а) переходнымъ—пѣть въ предложеніи: поетъ ромасы;

б) непереходнымъ—молодѣть, расти.

Слова: столько, сколько и нѣсколько — надо относить къ нарѣчіямъ, а не къ мѣстоименіямъ, какъ это дѣлаетъ, напр., Бѣлоруссовъ; относительно же формъ: сколькихъ, столькихъ, нѣсколькихъ — слѣдуетъ имѣть въ виду, что онѣ происходятъ отъ неупотребительныхъ именительныхъ: столькіе, нѣсколькіе и т. п.

Нарѣчіе авторъ опредѣляетъ, какъ неизмѣняемую часть рѣчи, обозначающую признакъ признака или способъ проявленія признака, даннаго въ другомъ словѣ. По значенію нарѣчія различаются такъ: а) нарѣчія мѣста, б) времени, в) образности: качественной—такъ, какъ, хорошо и пр.; образности количеств — много, мало, столько, сколько; г) — основанія: *причины* — почему, отчего, спросонья, сдуру; *цѣли* — зачѣмъ, затѣмъ; д)—способа выраженія: 1) *утвержденія*: да, вѣдь, такъ, подлинно, дѣйствительно; 2) *отрицанія*: не, ни; 3) *ограниченія*: только, лишь, едва, чуть, почти, развѣ, только; 4) *предположенія* или *вѣроятности* авось, вѣроятно, можетъ быть; 5) *вопроса*—развѣ, ужели, неужели; 6) *усиленія*—уже, еще, даже, очень.

Предлогъ авторъ предлагаетъ опредѣлять: неизмѣняемая часть рѣчи, употребляемая въ помощь косвеннымъ падежамъ, при чемъ вмѣсто перечисленія падежей, которыми якобы управляютъ предлоги, по мнѣнію автора, слѣдуетъ дѣлить ихъ по *значенію* на три группы: движительные, установительные и мѣстительные.

Союзы, какъ неизмѣняемая часть рѣчи, служащая для соединенія членовъ предложенія и предложеній, по роли и значенію въ предложеніи могутъ быть раздѣлены, по мнѣнію Браиловскаго, на слѣдующее два разряда: 1) сочинительные и 2) подчинительные.

Виды сочинительныхъ: 1) соединительные съ послѣдовательными; 2) противительные; 3) раздѣлительные.

Виды подчинительныхъ:

1) условные, 2) сравнительные, 3) причинные, 4) цѣлевые, 5) изъяснительные, 6) уступительные, 7) заключительные.

Въ дальнѣйшемъ изложеніи Браиловскій останавливается на разработкѣ синтаксиса у названныхъ имъ авторовъ, подвергаетъ критическому разбору ихъ опредѣленія и классификаціи и предлагаетъ свои. Такъ, напр., предложеніе онъ рекомендуетъ опредѣлять такъ: нредложеніемъ называется слово или сочетаніе словъ, что либо утверждающее.

Въ ученіи о простомъ предложеніи, по педагогическимъ соображеніямъ, Браиловскій рекомендуетъ говорить въ школѣ о членахъ предложенія, а не о частяхъ предложенія, и различать: подлежащее, сказуемое, опредѣленіе, дополненіе, обстоятельства и независимые члены: обращеніе въ зват. п., восклицанія въ зв. п., вводныя слова, нарѣчія, утвержденія и отрицанія, и междометія.

Подлежащее Браиловскій рекомендуетъ опредѣлять такъ: подлежащимъ называется главный членъ предложенія, выражаемый именительнымъ падежомъ существительнаго или другой части рѣчи, его замѣняющей, съ которымъ согласуется сказуемое, и обозначающій предметъ, за которымъ утверждается сказуемое.

Сказуемое — главный членъ предложенія, выражаемый глаголомъ или другими частями рѣчи, замѣняющими его, и обозначающій признакъ, утверждаемый за подлежащимъ.

Ученіе о такъ называемыхъ слитныхъ предложеніяхъ авторъ предлагаетъ выбросить изъ научной грамматики въ виду сомни-

тельности этого ученія, виновникъ котораго, Буслаевъ, говоритъ то о слитныхъ предложеніяхъ, то о слитныхъ членахъ...

Несмотря на то, заключаетъ авторъ, что сдѣланныя попытки обновить научно школьную грамматику не всѣ удачны, слѣдуетъ удостовѣрить, что новое движеніе пробьетъ себѣ дорогу. Многія положенія *новыхъ учебниковъ* вѣрнѣе освѣщаютъ явленія русскаго языка, будятъ мысль учащихся, заставляютъ ихъ вдумываться въ рѣчь. А это такія черты, которыя служатъ вѣрнымъ признакомъ и залогомъ успѣха...

Съ какимъ, однако, трудомъ новыя грамматическія иден, которыя, въ сущности, нельзя и называть новыми, такъ какъ за ними числится уже пятидесятилѣтняя давность, проникаютъ въ школу и въ сознаніе широкихъ учительскихъ круговъ, прекрасно можно видѣть на статьяхъ одного изъ прекрасныхъ методистовъ, преподавателя М. А. Тростникова: 1. *Опредѣленіе залоговъ въ школьныхъ грамматикахъ русскихъ, латинскихъ и греческихъ.* Фил. Зап. 1896, кн. 2.

2. *Къ вопросу о сложномъ предложеніи.* Фил. Зап. 1897, кн. 1—2.

3. *Къ вопросу о пересмотрѣ программъ классическихъ гимназій.* Р. Шк. 1900 № 1—2.

4. *Обученіе грамматикѣ литературнаго языка.* Руск. Шк. 1902, X; отд. изд. СПБ. 1903.

5. *Записки по грамматикѣ русскаго языка.* Пед. Сборн. 1904 № 1.

6. *Параллели къ параллелямъ Браиловскаго.* Пед. Сборн. 1905 № № 1, 3, 7, 11, 12.

Названныя статьи производятъ впечатлѣніе безпомощнаго блужданія автора между двумя грамматическими берегами, отъ Буслаева къ Потебнѣ и отъ Потебни къ Буслаеву.

Авторъ, повидимому, знакомъ съ принципами научной грамматики, но это знакомство не вошло въ его плоть и кровь, не сдѣлалось достояніемъ его сознанія, а стало рядомъ съ архивной грамматикой, отъ принциповъ которой авторъ не имѣетъ почему-то мужества отречься рѣшительно, чтобы стать всецѣло на научную почву и на ней свободно строить новую систему школьной грамматики. Совершенно правъ былъ С. Н. Браиловскій, отмѣтившій въ одной изъ своихъ статей (Пед. Сборн., 1904), что у разсматриваемаго автора нѣтъ яснаго понятія о языкѣ, о различныхъ точкахъ изученія его, о задачахъ изученія языка въ школѣ и пр. Да и самъ авторъ въ своей «Методикѣ грам-

матики» (Рига, 1913, 4-е изд.) призналъ свое полное безсиліе въ разрѣшеніи грамматическихъ проблемъ, заявивъ слѣдующее:

Самое больное мѣсто моей «Методики грам. русскаго литературнаго языка»—ученіе о членахъ предложенія. Сколько я ни работалъ надъ этимъ вопросомъ, но ни къ чему вполнѣ опредѣленному притти не могъ. Въ статьяхъ: «Къ вопросу о пересмотрѣ программъ классической гимназіи», напечатанныхъ въ «Русской Школѣ» за 1900 г., мною на члены предложенія были высказаны одни воззрѣнія, въ «Обученіи грамматикѣ»—другія, въ «Записках»—новыя, въ «Параллеляхъ къ параллелямъ Брайловскаго»—опять иныя, близкія къ взглядамъ Потебни, а въ «Методикѣ грамматики» снова сталъ склоняться къ тому, что раньше было сказано о нихъ, т. е. уклоняться отъ взглядовъ Потебни. Въ воззрѣніи на значеніе неопредѣленнаго наклоненія въ предложеніи хотѣлось бы послѣдовать за Потебней, что въ предложеніи оно можетъ быть только второстепеннымъ сказуемымъ, но когда станешь читать сказанное *мной* (!) въ «Запискахъ по грамматикѣ», то становится невозможнымъ признать *его* (?) мнѣніе справедливымъ...

Точь въ точь сцена изъ Гоголевской «Женитьбы»: Если бы губы Никандра Ивановича да приставить къ носу Ивана Кузьмича, да взять сколько нибудь развязности у Балтазара Балтазарыча, да, пожалуй, прибавить къ этому еще дородности Ивана Павловича... А теперь поди, подумай! просто, голова даже стала болѣть...

Но типичнымъ образчикомъ рецидива грамматической рутины и невѣжества въ современной методической литературѣ является брошюра П. Голикова: *О преподаваніи синтаксиса родной рѣчи въ связи съ объяснительнымъ чтеніемъ, устными и письм. изложеніями* (Птгр. 1906). Авторъ, напр., повидимому, знакомъ съ «Синтаксисомъ» Овсянико-Куликовскаго, но цитируетъ его, какъ одно изъ существующихъ мнѣній на ряду съ мнѣніями г.г. Преображенскаго, Петрова, Николенка, Гусева и т. п., не подозрѣвая даже, что представляютъ собою воззрѣнія проф. Овсянико-Куликовскаго въ вопросахъ грамматики, и можно ли ихъ разсматривать въ одной плоскости съ «взглядами» г.г. Преображенскихъ, Петровыхъ, Гусевыхъ и т. п. представителей «науки».

Авторъ видитъ воспитательное значеніе изученія синтаксиса въ томъ, что онъ яко бы находится въ тѣсной связи съ логикой, такъ что послѣднюю принято называть его родной сестрой, а предложенія—«оболочкой различныхъ видовъ логическихъ су-

жденій и умозаключеній». Поэтому для пониманія синтаксиса, по его мнѣнію, необходимо въ предѣлахъ педагогической возможности изученіе его *въ связи съ логикой*—съ помощью уясненія внутренней связи какъ между частями простого предложенія, такъ и между цѣлыми предложеніями. При воспитывающемъ обученіи имѣетъ важное значеніе и самый методъ изученія. Онъ находится въ зависимости отъ особенностей человѣческаго мышленія. Дѣятельность же этого мышленія совершается по двумъ путямъ—индуктивному и дедуктивному. Отсюда—ближайшей задачей воспитывающаго обученія родному синтаксису является развитіе въ дѣтяхъ по тому и другому методу логическаго мышленія (стр. 4—5).

Указывая различные недостатки, царящіе въ дѣлѣ преподаванія синтаксиса, авторъ, между прочимъ, отмѣчаетъ, какъ характерное явленіе, что одну и ту же часть предложенія нѣкоторые педагоги разбираютъ двояко: по значенію и по синтаксическому употребленію. Такъ, въ предложеніи: *непріятель рѣшился войти въ городъ* одинъ и тотъ же второстепенный членъ нѣкто (?) изъ педагоговъ, говоритъ онъ, называетъ по значенію обстоятельствомъ мѣста, а по синтаксическому употребленію—дополненіемъ (ссылка на «Семья и Школа» 1882 № 6—7, стр. 32). Такой двоякій разборъ одного и того же члена, говоритъ Голиковъ, конечно, создастъ лишь путаницу въ головахъ учащихся (стр. 13).

Грамматическое мышленіе автора не выходитъ изъ границъ логико-грам. точки зрѣнія, и рекомендуемыя имъ практич. упражн. въ родѣ, напр., операціи надъ «сложно-слитными» предложеніями представляются намъ положительно вредными, какъ внушающія и учащимъ и учащимся превратныя понятія о синтактическомъ строѣ родной рѣчи.

Авторъ считаетъ болѣе педагогичнымъ и надежнымъ основаніемъ дѣленія сочиненія предложеній на виды не на основаніи внѣшнихъ признаковъ—союзовъ, а на основаніи логической связи между предложеніями (стр. 40).

Отмѣчая разногласіе педагоговъ въ вопросѣ о придаточныхъ предложеніяхъ, авторъ, въ интересахъ учащихся настаиваетъ на необходимости сведенія всѣхъ видовъ прид. предложеній къ возможному минимуму и въ частности къ упраздненію предложеній подлежащихъ и сказуемыхъ (64).

Авторъ приводитъ изъ учебника Преображенскаго примѣръ предложенія:

Какъ жаль, что надобно употреблять слова, буквы, перо и чернила, чтобы описывать прекрасное (Жук.) и разсматриваетъ въ немъ второе предложеніе: *что надобно употреблять...* и т. д., какъ придаточное подлежащее, ибо оно отвѣчаетъ на вопросъ *что?* и замѣняетъ собой подлежащее главнаго предложенія, въ чемъ, говоритъ онъ, можно убѣдиться, если это же предложеніе выразить въ такой формѣ: *заслуживаетъ сожалѣнія необходимость употреблять слова, буквы, перо* и т. д. Но то же самое предложеніе, говоритъ авторъ, можно выразить и въ такой формѣ: *я очень жалѣю* (*о чемъ?*) *о томъ, что надобно употреблять слова, буквы, перо и т. д.* При такомъ пониманіи связи между этими предложеніями, второе изъ нихъ, очевидно, надо считать, по мнѣнію Голикова, придаточнымъ дополнительнымъ, ибо оно дополняетъ смыслъ сказуемаго (жалѣю) главнаго предложенія и отвѣчаетъ на вопросъ—о чемъ?

Если даже самимъ педагогамъ, замѣчаетъ авторъ, трудно схватить оттѣнки различія между придаточнымъ подлежащимъ и дополнительнымъ предложеніями, то что же сказать объ учащихся? (стр. 66). Замѣчаніе совершенно умѣстное.

Интересно отмѣтить, что указанное произведеніе П. Голикова въ 1914 году вышло въ Петроградѣ вторымъ изданіемъ Еще интереснѣе отмѣтить, что въ изданіи 1914 года авторъ позволяетъ себѣ во введеніи указывать на то, что—въ русской методической литературѣ *доселѣ* нѣтъ руководства для преподаванія синтаксиса родной рѣчи, кромѣ встрѣчающихся *иногда лишь* отрывочныхъ и случайныхъ замѣчаній о нѣкоторыхъ частныхъ пріемахъ преподаванія. Будемъ считать себя вполнѣ удовлетворенными, говоритъ авторъ о своей книгѣ, если педагогамъ—новичкамъ она поможетъ оріентироваться въ родномъ синтаксисѣ, уяснить задачу, методъ и пріемы его преподаванія, а педагогамъ опытнымъ напомнитъ о тѣхъ пробѣлахъ, какіе существуютъ въ наукѣ синтаксиса и его преподаваніи. Тогда болѣе опытные собратья по профессіи, вѣроятно, помогутъ своими разъясненіями наилучшей постановкѣ его преподаванія и, главное, его научной разработкѣ... Какъ болѣе опытный собратъ по профессіи, позволю себѣ убѣдительно просить г. Голикова оставить свои заботы какъ о наилучшей постановкѣ преподаванія синтаксиса, такъ особенно и о его научной разработкѣ, а педагогамъ—новичкамъ настоятельно посовѣтовалъ бы ни въ коемъ случаѣ не пользоваться «личнымъ педагогическимъ опытомъ» г. Голикова, а обратиться непосредственно къ университетской

наукѣ и смѣло итти съ нею въ среднюю школу, минуя всѣ голиковскіе и ему подобные грамматическіе застѣнки...

Вопросъ о преподаваніи грамматики въ средней школѣ на этомъ, однако, не заканчивается. Педагогическая мысль настойчиво продолжаетъ свою работу въ поискахъ новыхъ путей и способовъ оздоровленія школьныхъ занятій грамматикой, и 39 лѣтъ спустя послѣ появленія первой статьи Дмитревскаго съ призывомъ къ обновленію школьной грамматики на новыхъ тогда научныхъ началахъ, мы вновь слышимъ тотъ же призывъ въ статьяхъ: К. Житомирскаго *Къ пересмотру синтаксиса*, напечатанной въ Педаг. Сборн. за 1916 г. (май и сл.); А. Н. Боголюбова: *О важности и необходимости «русскаго языка и словесности»*, напечатанной въ изданіи Педагогическаго Общества, состоящаго при Императ. Каз. Унив. «Труды и протоколы», т. III, вып. 2, Казань, 1916, стр. 189 и др.

Обзоръ учебниковъ грамматики русскаго яз., составленныхъ въ духѣ новаго грамматическаго направленія.

Выше мы говорили о томъ, что новое грамматическое направленіе, получившее свое начало въ трудахъ проф. А. Потебни, вызвало не только необходимость пересмотра вопроса о преподаваніи грамматики въ средней школѣ, но также и рядъ попытокъ составленія школьныхъ учебниковъ въ духѣ этого новаго направленія.

Первая попытка въ этомъ родѣ принадлежала автору первыхъ статей методическаго характера, положившихъ собою начало новому движенію въ области методики преподаванія грамматики, А. Дмитревскому, напечатавшему въ 1881 г. въ Воронежѣ учебникъ подъ заглавіемъ: *Опытъ синтаксиса русскаго языка. Съ статьей о періодахъ, разсмотрѣнныхъ съ новой точки зрѣнія. Составилъ по плану монографіи «Практическія замѣтки о рус. синтаксисѣ»*. Вдохновителемъ А. Дмитревскаго, по его словамъ, былъ редакторъ «Филол. Записокъ» А. А. Хованскій. О своемъ учебникѣ авторъ говоритъ такъ: «Учебникъ мой имѣетъ двѣ особенности: во 1-хъ, онъ не находится, такъ сказать, на задахъ науки по русск. грамматикѣ; во 2-хъ, по единству и простотѣ плана, общедоступности изложенія и отсутствію новыхъ терминовъ, онъ не представляетъ ни малѣйшаго затрудненія къ переходу отъ общепринятой рутинной системы къ моему методу».

Заключаетъ свое предисловіе авторъ такими словами: «Дай Богъ, чтобы 19 февраля, въ которое я началъ писать эти строки, послужило началомъ освобожденія и нашего учащагося юношества отъ школьной рутины и схоластическихъ оковъ при изученіи родного слова».

Авторъ исходитъ изъ опредѣленія *предложенія, какъ такого слова или такого сочетанія словъ, которое выражаетъ (предлагаетъ) мысль*; главнымъ членомъ предложенія считаетъ сказуемое, всѣ же прочіе члены придаточными или второстепенными. Говоря объ этимологическихъ формахъ сказуемаго, авторъ различаетъ: 1) глагольное сказуемое, выражаемое личными формами глагола въ измѣняющихся по видамъ наклоненіяхъ—изъявительномъ, повелительномъ, сослагательномъ, и безличными формами глагола: а) неопредѣленнымъ наклоненіемъ (тебѣ ль съ слономъ *возиться!* Крыл.; Вѣрно льву *не быть* живому! Крыл.; на Яикъ итти—*перехватаннымъ быть*. Былина);

б) безличными глаголами въ наклоненіяхъ изъявительномъ, повелительномъ и сослагательномъ.

Кромѣ того, для выраженія сказуемаго, по опредѣленію Дмитревскаго, употребляются находящіяся внѣ спряженія описательныя глагольныя формы: а) глаголъ *стать* съ неопред. накл. (*не занимать стать денегъ*); б) частица *ну* и глаголъ *давай* съ неопред. накл. для выраженія продолж. дѣйствія (Моська *ну* на него *лаять*; *давай швырять* куда попало); в) глаголъ бывало съ изъяв. накл. (*грустилъ бывало* надъ тобою); г) частица *хоть* съ повелит. накл. (*хоть провались!*); д) глаголъ было съ прошедш. вр. изъявит. наклон. (*спустилъ было* всѣ деньги); е) сложные глаголы (*возить* вамъ *не перевозить*; *знай—смотри свое дѣло; идетъ—не—йдетъ* и еле тащится).

Во-вторыхъ, Дмитревскій различаетъ—сказуемое внѣ глагола, т. е. сказуемое, выражаемое неглагольными формами, которыя, вслѣдствіе этого, получаютъ глагольное значеніе, т. е. исполняютъ роль глагола и получаютъ, такъ сказать, спрягаемость; съ этой точки зрѣнія въ роли сказуемаго можетъ выступать *неизмѣняемая часть рѣчи*—междометіе: *ну! ну-те* (съ личнымъ окончаніемъ); *поскорѣй!* мартышка медвѣдя тихохонько *толкъ* ногой; *спасибо*! *ужо*! *здорово*, кумъ Ѳаддей!; нарѣчія (*нѣтъ* ужъ дней тѣхъ свѣтлыхъ болѣ! *долой* съ мѣста! и др.); а также *склоняемыя части рѣчи* (именное сказуемое): ты *сѣръ*, а я, пріятель, *сѣдъ*; слоны *въ диковинку* у насъ; я *былъ другъ*; ты *былъ бы радъ*; *будь покоенъ* и т. п.

Именное сказуемое, по классификаціи Дмитревскаго, бываетъ:

1. въ именительномъ падежѣ (по преимуществу), выражаясь а) именемъ и мѣстоим. существительнымъ; б) именемъ и мѣстоим. прилагательнымъ (и такъ *легко, легко.* Лерм.; Съ нимъ была плутовка *такова* и пр.); в) именемъ числит. количеств. и порядковымъ; г) причастіемъ дѣйствит. и страдательн.; д) безличными именными формами, каковы: *жаль, нельзя, можно, пора, должно, надобно* и др. (*жаль будетъ* бѣднягу);

2. въ косвенныхъ падежахъ тѣхъ же частей рѣчи: а) безъ предлога въ родит. пад. (мой дядя *самыхъ честныхъ правилъ*; это зло *не такъ большой руки*); б) безъ предлога въ дат. п. при неопред. накл. глагола (вѣрно льву *не быть живому*); в) безъ предл. въ творит. п. (онъ *сталъ молодцомъ*); 2) съ предлогомъ во всѣхъ косв. падежахъ (или, можетъ, *изъ дворовыхъ*; вотъ ужъ это вамъ *не къ лицу*; ему невѣста *по душѣ*; ахъ, батюшки, сонъ *въ руку*; только все *не въ прокъ*; ему было *невдомёкъ*; этотъ человѣкъ *съ толкомъ*; онъ *не въ ударъ*).

Затѣмъ Дмитревскій разсматриваетъ случаи *опущенія и поглощенія сказуемаго.* Въ этомъ случаѣ оно 1) или опускается и при этомъ подразумѣвается, напр., въ слитномъ предложеніи: не станетъ ни умѣнья пересказать тебѣ, ни силъ (т. е. не станетъ); *бытъ*: иной съ дубьемъ, иной — съ ружьемъ; — въ прямыхъ отвѣтахъ на вопросъ, напр.: гдѣ ты былъ? въ кунсткамерѣ, мой другъ (т. е. былъ); 2) или поглощается въ придаточномъ членѣ предложенія, напр., въ подлежащемъ (которое Дмитревскій по своимъ воззрѣніямъ называетъ дополненіемъ) — *Зима...* Крестьянинъ, торжествуя и пр.; въ прямомъ дополненіи: вотъ невидаль — *мышей*! — въ косвенномъ дополненіи: *огня*, кричатъ, *огня*! такъ *по рукамъ*! и др.; въ обстоятельствѣ: да развѣ *тамъ* онъ? *тамъ*. Крыл. *По грушу, по грушу*! Некр. Извозчикъ! *на Тверскую*!—въ опредѣленіи: эй, *шампанскаго*, живо!

Въ общемъ, Дмитревскій различаетъ слѣдующіе виды сказуемаго: *простое*, состоящее изъ одного слова или изъ одной глагольной формы; *составное*, выраженное двумя или болѣе словами (позавтракать *было* совсѣмъ ужъ *собралась*; пѣсни... *что* твой *соловей*; мірская молва, *что* морская *волна*; *Божіею милостію* Мы, Александръ Вторый...); *сложное* сказуемое; его составляютъ нѣсколько сказуемыхъ одного предложенія, и предложеніе такое называется *слитнымъ* (лесть *гнусна, вредна*).

Всѣ остальные члены предложенія, кромѣ сказуемаго, Дмитревскій называетъ *придаточными* членами предложенія, включая въ число дополненій и подлежащее, которое онъ разсматриваетъ, какъ дополненіе, отвѣчающее на вопросъ именительн. падежа; дополненіе, отвѣчающее на вопросъ вин. п., онъ называетъ прямымъ дополненіемъ, а дополненіе, отвѣчающее на вопросы остальныхъ падежей, — косвеннымъ дополненіемъ. Одновременно съ дополненіемъ у Дмитревскаго разсматриваются въ такой же классификаціи дополнительныя предложенія; *подлежащее* предложеніе, *прямое дополнительное* предложеніе, *косвенное дополнительное* предложеніе. Слѣдуетъ отмѣтить при этомъ, что въ главѣ объ этимологическихъ формахъ дополненія Дмитревскій называетъ и неопредѣленное наклоненіе однимъ изъ способовъ выраженія простого дополненія; такъ, въ предложеніи: *кому же въ умѣ пойдетъ на желудокъ пѣть голодный*—слово *пѣть* онъ считаетъ подлежащимъ (по его терминологіи—ближайшимъ дополнен.), а въ предложеніи: *дай ты мнѣ собраться съ силой*!—слово *собраться*—прямымъ дополненіемъ; въ предложеніи же: *самъ за нихъ грызться радъ* — слово *грызться*—косвеннымъ дополненіемъ. Кромѣ того, по учебнику Дмитревскаго, простое дополненіе можетъ выражаться и неизмѣняемою частью рѣчи; такъ, напр., въ предложеніи: *«въ» управляетъ винительнымъ и предложнымъ падежами* — слово «въ» Дмитревскій разсматриваетъ какъ подлежащее; въ предложеніи: *пиши «не» отдѣльно отъ глагола* — слово «не» прямымъ дополненіемъ, а въ предложеніи: *на ѣ стоитъ удареніе* — слова *на ѣ* — косвеннымъ дополненіемъ.

Какъ извѣстно, на всѣ аналогичные факты какъ въ области ученія о сказуемомъ, такъ и въ ученіи о членахъ предложенія впослѣдствіи, въ дальнѣйшемъ развитіи изученія синтаксиса были установлены совершенно иныя точки зрѣнія.

Говоря о дополнительныхъ предложеніяхъ, авторъ различаетъ: дополнительныя предложенія (подлежащія, прямыя и косвенныя), выражающіяся *безсоюзнымъ* предложеніемъ (рѣчь вносная) и *союзнымъ* предложеніемъ.

Въ ученіи объ обстоятельствѣ Дмитревскій различаетъ: простое обстоятельство или обстоятельственное слово (*печально* я гляжу на наше поколѣнье) и составное обстоятельство, выраженное рядомъ словъ, составляющихъ одно цѣлое (*часъ отъ часу* становится темнѣе; Пополнилась-ли я? *Почти что ничего*)!

Къ числу этимологическихъ формъ, выражающихъ обстоятельства, Дмитревскій, помимо нарѣчія и дѣепричастія, относитъ

также: имя сущ. съ предлогомъ (да работала ль ты *въ лѣто*?) и безъ предлога (*лѣтомъ* бываетъ жарко); существит. въ соединеніи съ прилагательнымъ, числит. и мѣстоим: *съ тѣхъ поръ* я мало вникалъ въ дѣла мірскія; *румянымъ вечеромъ* или *утра въ часъ златой*; даже пяльцы у окна стояли такъ же, въ томъ же положеніи, какъ *восемь лѣтъ тому назадъ*. Къ предложеніямъ обстоятельственнымъ времени авторомъ отнесены также условныя и уступительныя. Кромѣ того, Дмитревскій считаетъ, что предложенія обстоятельства времени выражаются также безсоюзнымъ предложеніемъ, состоящимъ: а) изъ дѣепричастія съ придаточными къ нему словами: *давши слово*, держись; б) изъ причастія страд. залога съ придаточными къ нему словами: *душой въ минувшемъ погруженный*, онъ лѣтопись свою ведетъ...; аналогичные способы выраженія указываются авторомъ и въ предложеніяхъ обстоятельства причины (Смоленскій князь, *противу гордости искусствомъ вооружась*, вандаламъ новымъ сѣть поставилъ... И воспрянулъ, *картиною вдругъ пораженный*... И самъ, *покорный общему закону*, перемѣнился я...).

Обстоятельствами причины Дмитревскій считаетъ въ предложеніи слова: съ досады и печали; съ радости-веселья;... умерло много москвичей *отъ черной смерти*. Въ предложеніи: *курица поетъ пѣтухомъ*—авторъ считаетъ слово *пѣтухомъ* обст. образа дѣйствія; то же: они живутъ (какъ?) *душа въ душу*; буря всплачется *лѣшимъ*—*вѣдьмою* и т. д.

Въ предложеніи: *на красныхъ лапкахъ гусь тяжелый скользитъ и падаетъ на ледъ*—слова: *на красныхъ лапкахъ* авторъ считаетъ опредѣленіемъ къ слову *гусь*; къ числу опредѣленій Дмитревскій отнесъ и неопредѣленную форму глагола въ предложеніи: обычай *поздравлять* съ новымъ годомъ свято исполняется; а въ предложеніи: *они вѣнецъ терновый, увитый лаврами, надѣли на него* (Лерм.)—слова: *увитый лаврами* онъ разсматриваетъ, какъ безсоюзное предложеніе, которымъ выражено предложеніе опредѣленія качества.

§§ 43—49 учебника Дмитревскаго посвящены разсмотрѣнію формъ, *сокращающихъ* предложенія придаточныя.

Указаннаго матеріала, я думаю, вполнѣ достаточно для того, чтобы составить себѣ болѣе или менѣе ясное представленіе объ учебникѣ Дмитревскаго, какъ первой попыткѣ дать наукообразный учебникъ: свободный отъ шаблона, въ своихъ классификаціямъ онъ опирается на формальныя данныя языка, но не выдерживаетъ этого принципа во всѣхъ отдѣлахъ своей

грамматики, гдѣ онъ всецѣло еще остается на почвѣ логико-грамматич. теоріи, какъ это мы видимъ, напр., въ его ученіи о членахъ предложенія или въ ученіи о формахъ, сокращающихъ предложенія придаточныя (Объ учебникѣ Дмитревскаго см. между прочимъ замѣчаніе П. Н. Сакулина въ статьѣ: «Научная реформа школьнаго синтаксиса» въ «Вопросы восп. и обуч.», II, стр. 107).

Слѣдующей попыткой дать средней школѣ наукообразный учебникъ была книга Н. Баталина: *Русскій синтаксисъ на основаніи изслѣдованій и. Потебни, Миклошича и Гейзе.* Москва 1883.

Учебникъ Баталина состоитъ изъ трехъ частей: I Введеніе. II. Простое предложеніе. III. Сложное предложеніе. Кромѣ того, къ книгѣ приложена синтаксическая хрестоматія съ примѣрами для разбора при повтореніи курса. Баталинъ различаетъ слова *вещественныя,* которыя выражаютъ обозначеніе вещей (дерево), лицъ (человѣкъ), ихъ положеніе (цвѣсти), состояніе (ходить), дѣятельность (водить), качество (зеленый), и слова *формальныя,* которыя выражаютъ внѣшнія отношенія вещей по мѣсту (здѣсь, тамъ), времени (тогда, когда), и внутреннія, логическія отношенія вещей, какъ, напр., вопроса (кто, что), указанія (тотъ), причины (такъ какъ), слѣдствія (поэтому), способа (такъ, такимъ образомъ). цѣли (для, чтобы). Предложеніе Баталинъ опредѣляетъ, какъ «соединеніе вещественныхъ частей рѣчи, выражающее точно опредѣленную мысль». Со стороны содержанія, по учебнику Баталина, предложеніе есть выраженіе признака дѣятельности или состоянія, производимаго предметомъ опредѣленнымъ или неопредѣленнымъ. Со стороны формы, по Баталину, предложеніе есть глагольная форма съ личнымъ окончаніемъ, стоящая самостоятельно (смеркается); или приписанная имени (дерево растетъ). Въ ученіи о подлежащемъ Баталинъ различаетъ: подлежащее со стороны внутренней (содержанія)—это главный предметъ, производящій или уже имѣющій въ себѣ признакъ, выражаемый сказуемымъ; и со стороны внѣшней (по формѣ) — это склоняемая часть рѣчи, выраженная въ формѣ именительнаго падежа, ни съ чѣмъ не согласуемаго. На этомъ основаніи, по Баталину, подлежащее можетъ быть выражено: 1) именемъ существительнымъ; это, говоритъ авторъ, есть самая естественная форма выраженія подлежащаго, потому что существительное выражаетъ предметъ самостоятельный, какимъ и должно быть подлежащее, при томъ выражаетъ его только по названію, по имени, т. е. только указываетъ на него, не обозначая его дѣятельности, что принадле-

жить уже сказуемому, и, наконецъ, существ. есть склоняемая часть рѣчи, не имѣющая согласованія; 2. мѣстоименіемъ существительнымъ (я, ты, онъ, кто, что) и мѣстоименіемъ прилагательнымъ (тотъ, этотъ, всякій и пр.); 3) именемъ прилагательнымъ; 4) числительнымъ существительнымъ, а также прилагательными въ средн. родѣ, выражающими неопредѣленное количество: *много, мало, довольно, сколько, нѣсколько, столько* (товарищей у меня было *четверо; много* съ тѣхъ поръ воды утекло; тому прошло ужъ *десять* лѣтъ; иль *мало* насъ и т. п.); 5) причастіемъ.

Самою естественною формою выраженія сказуемаго, безъ которой не можетъ быть предложенія, въ языкѣ служитъ глаголъ; необходимою принадлежностью глагола при этомъ служатъ личныя окончанія, которыя указываютъ на его связь съ подлежащимъ. Баталинъ различаетъ сказуемое *простое* и *составное*, состоящее изъ *опредѣленія* (аттрибута), которое выражаетъ только признакъ, принадлежащій подлежащему, и *глагола*, который выражаетъ возникновеніе этого признака отъ подлежащаго и его отношеніе къ подлежащему: дерево (есть) зелено. Глаголъ въ этомъ случаѣ имѣетъ значеніе *связки* сказуемаго (предикативной связки). Составнымъ сказуемымъ могутъ быть только имена, т. е. части рѣчи склоняемыя: существительныя, прилагательныя, мѣстоименія, числительныя и причастія; сказуемое—имя согласуется съ подлежащимъ въ именительномъ падежѣ; поэтому въ предложеніи: «онъ былъ первый» сказуемое—*былъ первый*, но въ предложеніи: «онъ былъ первымъ» слово *первымъ* есть уже творительный дополненія.

Баталинъ вводитъ въ свой учебникъ и ученіе о «безличномъ предложеніи», чего мы не имѣли въ учебникѣ Дмитревскаго. Простыя сказуемыя въ безличномъ предложеніи выражаются глаголомъ: *разсвѣтаетъ;* у меня *нѣтъ* денегъ; и вмигъ его *не стало;* силушки въ нихъ *не уменьшилось;* лисицѣ *не спится* и т. д. Составныя сказуемыя выражаются: а) посредствомъ прилагательныхъ и причастій въ среднемъ родѣ съ явной или подразумѣваемой связкой: мнѣ *было грустно;* мнѣ *нужно было* денегъ; намъ *весело;* то *холодно,* то очень *жарко;* и *стыдно* мнѣ и *страшно становилось* и т. п.; б) посредствомъ существительныхъ: *охота, нужда, не диво, не чудо, пора, жаль, лѣнь, грѣхъ, досугъ* и т. п.: мнѣ *была нужда* достать денегъ; *охота была* тебѣ итти къ нему; *пора* намъ въ путь итти; *не чудо* и пользу отъ того сыскать; огурецъ *не грѣхъ* за диво счесть; *не жаль* мнѣ прошлаго

ничуть и т. д. Кромѣ *простого* и *составного* сказуемаго, Баталинъ называетъ еще *второстепенное* сказуемое, не имѣющее личнаго окончанія, которымъ въ предложеніи бываетъ неопредѣленное наклоненіе въ такихъ предложеніяхъ, какъ, напр.: онъ старается работать; здѣсь *старается*—главное сказуемое, а *работать* второстепенное. Баталинъ различаетъ: субъективное, объективное и независимое второстепенное сказуемое; первое выражаетъ цѣль дѣятельности подлежащаго, выраженной главнымъ сказуемымъ: имѣю вамъ *сказать*; хочу это *сдѣлать;* онъ началъ *пѣть*; начну звѣрей *учить вить* гнѣзда; три мужика зашли въ деревню *ночевать*; мужикъ гусей гналъ въ городъ *продавать*; я куму *услужить* готова; не мастерица я полки-то *разбирать*; ты *пѣть* великій мастерище; лисица большая *строить* мастерица; мальчишка, думая *поймать* угря, схватилъ змѣю; волкъ ночью, думая *залѣзть* въ овчарню, попалъ на псарню...

Объективное второстепенное сказуемое выражаетъ дѣятельность посторонняго предмета, выраженнаго косвеннымъ падежомъ: волкъ проситъ журавля горю *пособить*; сосѣдъ сосѣда звалъ *откушать*; мнѣ лѣнь *работать*; охота тебѣ *лгать*; лишь стоитъ *завести* очки; *молчать!* не *видать* то намъ свѣта бѣлаго; *трудиться* цѣлый вѣкъ и чтожъ *имѣть* въ виду? и т. п. Независимое второстепенное сказуемое есть произведенное отъ главнаго въ формѣ неопр. наклоненія и поставляемое всегда передъ главнымъ· *знать* не знаю, *вѣдать* не вѣдаю; нашумѣть нашумѣли, а дѣла не сдѣлали и т. п.

Говоря объ *объяснительныхъ словахъ*, чрезъ присоединеніе которыхъ къ подлежащему и сказуемому простое предложеніе становится распространеннымъ, Баталинъ различаетъ *опредѣленія* и *дополненія*, при чемъ опредѣленіе, или аттрибутъ, онъ опредѣляетъ, какъ—склоняемая часть рѣчи, находящаяся въ тѣсной связи съ опредѣляемымъ: эта связь выражается согласованіемъ опредѣленія съ опредѣляемымъ въ падежѣ, числѣ и родѣ. Баталинъ различаетъ: опредѣленіе—существительное: *Царь-колоколъ*; *матушка* Москва; рѣка *Дунай* и т. п.; опредѣленіе прилагательное; опредѣленіе числительное; опредѣлительное мѣстоименіе; опредѣлительное причастіе.

Дополненіе Баталинъ опредѣляетъ, какъ часть предложенія, выраженную косвеннымъ, ни съ чѣмъ несогласуемымъ падежомъ; къ дополненіямъ Баталинъ относитъ также случаи въ родѣ: пряжки у сѣдла краснаго *золота* (родит. матеріала); это зло не такъ большой *руки;* онъ набожныхъ былъ *правилъ;* онъ былъ ма-

ленькаго *роста* (род. качества); домъ *отца* (род. принадлежности)...; *лѣто* цѣлое все пѣла; трудиться цѣлый *вѣкъ* (винит. дополненія); сыпучими *песками* рыдванъ тащился (твор. дополненія); шли два пріятеля вечернею *порой* (то же); скворецъ пѣть *щеголенкомъ* научился; *рѣкой* съ бѣдняжки льется потъ (твор. дополненія для выраженія образа дѣйствія) и т. д.

Наряду съ опредѣленіемъ подлежащаго Баталинъ разсматриваетъ и опредѣленіе сказуемаго или *опредѣленіе несогласуемое*, которое выражается нарѣчіемъ и дѣепричастіемъ: *вчера* мы были въ городѣ; ѣлъ *сладко*, вкусно *пилъ*; живется *какъ-то* веселѣй; всякій на него *умильно такъ* глядитъ; *идя* ты былъ; *какъ* дереву съ огнемъ дружиться? Онъ былъ *очень* боленъ; братъ былъ *долго* боленъ; онъ *слишкомъ* добръ; къ войнѣ *заранѣ* пріучаясь; подъ Черниговымъ сидушки *черными—черно; молча* пришелъ, *молча* и ушелъ; не сидѣла бъ я *подпершися*; не пригоже (главн. сказ.) ѣсть (второстеп. сказ.) лежа (несоглас. опред.); не радуйся, *нашедши*, не плачь, *потерявъ*. Въ *приложеніи* Баталинъ различаетъ:

а) приложеніе, выраженное именемъ существ. (Лондонъ, *столица* Англіи; Илья Муромецъ, *сынъ Ивановичъ*; я скажу тебѣ, *надежа, православный царь*);

б) им. прилагат.: человѣкъ, *жадный* къ деньгамъ; *безконечны, безобразны*, закружились бѣсы разны;

в) причастіями въ дѣйств. и страдательномъ залогахъ: на сборномъ мѣстѣ соединился весь караванъ, *состоящій* изъ пятисотъ человѣкъ; впередъ поѣхала пушка, *окруженная* пѣхотными солдатами; блистаетъ рѣчка, льдомъ *одѣта*;

г) приложенія съ нарѣчіемъ: *какъ нѣкій демонъ*, отселѣ править міромъ я могу; *какъ истинный художникъ*, Пушкинъ не нуждался въ выборѣ...; Россія, *какъ держава независимая*, величественно возвысила главу свою; *какъ жаръ*, его червонецъ игралъ; кисти сочныя, *какъ яхонты*, горятъ; я видѣлъ горные хребты, причудливые, какъ мечты и т. п.

Кромѣ названныхъ частей распространеннаго предложенія, Баталинъ различаетъ еще: зависимое дѣепричастіе (что имѣемъ, не хранимъ, *потерявши*, плачемъ; лягушка, на лугу *увидѣвши* вола, затѣяла...; черкесъ, къ лукѣ *склонясь*, на стремена ногою стройной *опираясь*, леталъ по волѣ скакуна; *колыхаясь* и *сверкая*, движутся полки; мужикъ, *трудяся* надъ дугами, ихъ прибыльно сбываетъ съ рукъ; скупой теряетъ все, *желая* все достать; да чѣмъ же ты, Жужу, въ случай попалъ, *безсиленъ бывши* такъ и

малъ?), и независимое дѣепричастіе *(лежучи,* у Ильи втрое силы прибыло; *увидя* то, на мысли волку вспало...; бобы не грибы: *не посѣявъ,* не взойдутъ...).

Въ ученіи о придаточныхъ предложеніяхъ Баталинъ говоритъ о придаточныхъ, опредѣляющихъ подлежащее, о придаточныхъ, опредѣляющихъ дополненіе, и о придаточн., опредѣляющихъ сказуемое, и даётъ имъ чисто формальныя опредѣленія, въ родѣ напр., слѣдующаго: предложенія, опредѣляющія подлежащее, пользуются относительными мѣстоименіями для выраженія своего отношенія къ подлежащему, при чемъ согласуются съ подлежащимъ въ родѣ и числѣ, кромѣ мѣстоименій *кто, что,* которыя, за неимѣніемъ множеств. числа, не имѣютъ и согласованія, и мѣстоименія чей, чья, чье, которое согласуется въ родѣ, числѣ и падежѣ со словомъ придаточнаго предложенія.

Кромѣ придаточныхъ согласуемыхъ, Баталинъ различаетъ еще придаточныя несогласуемыя, съ подчиненіемъ посредствомъ изъяснительныхъ союзовъ и посредствомъ нарѣчій и т. д.

Я думаю, что приведеннаго выше вполнѣ достаточно для характеристики разсматриваемаго учебника: въ сравненіи съ учебникомъ Дмитревскаго учебникъ Баталина представляетъ собою огромный шагъ впередъ, строго проводитъ систему и представляетъ собою весьма солидную и интересную обработку синтактическаго матеріала. (Отзывъ о немъ Н. Иванова въ Р. Ф. В. XI).

Въ 1886 году вышелъ въ Орлѣ третьимъ изданіемъ *Учебникъ по русской грамматикѣ ч. I. Этимологія*—И. Бѣлоруссова, а въ слѣдующемъ 1887 г. третьимъ же изданіемъ вышла и II-я часть того же учебника—*Синтаксисъ.* Характерную черту первой части разсматриваемаго учебника составляетъ его планъ расположенія матеріала. Послѣ нѣсколькихъ обычныхъ вступительныхъ параграфовъ, учебникъ открывается обзоромъ частей рѣчи, причемъ на первомъ мѣстѣ поставлено имя существительное (§§ 5—17), а вслѣдъ за именемъ сущ. идетъ глаголъ (§§ 18—28); непосредственно послѣ глагола слѣдуетъ—*Понятіе о предложеніи частяхъ его* (§§ 29—30), затѣмъ авторъ вновь возвращается къ частямъ рѣчи и говоритъ о имени прилагательномъ, причастіяхъ и дѣепричастіяхъ, о имени числительномъ, о мѣстоименіи и т. д. Вліяніе научной грамматики въ этой части и въ этомъ изданіи *Учебника* И. Бѣлоруссова отразилось въ опредѣленіяхъ частей рѣчи, въ ученіи о подлежащемъ (есть имя существительное, самостоятельно стоящее въ именительномъ падежѣ, а также и

всякая другая часть рѣчи, замѣняющая собою именительный падежъ существительнаго), о сказуемомъ (есть глаголъ, поставленный въ личной формѣ или самостоятельно, или въ связи съ другою какою либо частью рѣчи), но уже въ ученіи объ опредѣленіи примѣръ: садъ *отца моего* обширенъ—вызываетъ недоумѣніе, такъ какъ, подчеркнувъ слова—*отца моего*, авторъ, повидимому, род. п. сущ. *отца* склоненъ считать опредѣленіемъ; ученіе же объ обстоятельственныхъ словахъ всецѣло переноситъ насъ въ область традиціонныхъ школьныхъ учебниковъ.

Во второй части учебника мы находимъ правильное понятіе о подлежащемъ, но въ числѣ примѣровъ на подлежащее считаемъ ошибочными примѣры съ неопр. накл. и съ неизмѣняемыми частями рѣчи; учебникъ даетъ правильное понятіе о сказуемомъ, исчерпывающимъ образомъ разсматриваетъ виды «безличныхъ» предложеній; даетъ не совсѣмъ удовлетворительное понятіе объ опредѣленіи, вслѣдствіе чего ошибочнымъ считаемъ опредѣленіями имена существ. во всѣхъ косв. падежахъ съ предлогами и безъ предлоговъ, въ родѣ: любовь *отца къ сыну* вполнѣ естественна; только ангелы *съ неба* не просятъ хлѣба и т. п., гдѣ слова: *отца, къ сыну, съ неба*—считаются Бѣлоруссовымъ за опредѣленія; ошибочно въ предложеніяхъ: любишь *кататься*, люби и санки *возить; разстаться* настало намъ время—неопред. формы глагола *кататься, возить, разстаться*—авторъ считаетъ дополненіемъ; равнымъ образомъ, нельзя считать дополненіями въ предложеніяхъ: на «*авось*» не полагайся; вдругъ закричали—*ура!* словъ: «*авось*» и «*ура!*» Совсѣмъ неудовлетворительно съ точки зрѣнія научной грамматики изложенъ здѣсь отдѣлъ объ обстоятельствахъ. Въ ученіи о сложномъ предложеніи Бѣлоруссовъ говоритъ, между прочимъ, о придаточныхъ подлежащихъ, сказуемыхъ, опредѣлительныхъ, дополнительныхъ и обстоятельственныхъ, смотря по тому, какой членъ подчиняющаго предложенія они замѣняютъ собою, и говоритъ о способахъ сокращенія придаточн. предложеній, и т. д. (Кромѣ двухъ указанныхъ учебниковъ, въ 1901 г. Ив. Бѣлоруссовымъ была издана—*Краткая русская грамматика съ прибавленіемъ необходимыхъ свѣдѣній по славянскому яз.;* для какихъ цѣлей она предназначалась авторомъ, неизвѣстно).

Частичныя уступки въ пользу новаго направленія мы находимъ затѣмъ также и въ учебникѣ І. Вертоградскаго: *Краткій учебникъ грамматики.* Изд. К. И. Тихомирова, М. 1895. Эти частичныя уступки въ разсматриваемомъ учебникѣ за-

мѣтны въ опредѣленіи предложенія и отдѣльныхъ частей рѣчи, въ родѣ, напр., опредѣленія нарѣчія: несклоняемыя слова, которыя служатъ въ предложеніи для выраженія обстоятельства, и т. п.; однако этого элемента въ учебникѣ Вертоградскаго такая ничтожная доза, что и относить его къ числу тѣхъ учебниковъ, въ которыхъ, по словамъ автора, сказаннымъ на съѣздѣ преподавателей въ 1903 г. (см. «Труды», стр. 67), отразились научныя точки зрѣнія не только нашихъ, но и иностранныхъ авторитетовъ языкознанія, собственно говоря, нѣтъ никакихъ основаній, кромѣ того, что самъ авторъ поставилъ себя рядомъ съ Баталинымъ и нѣк. др., гдѣ, дѣйствительно, эти точки зрѣнія отразились весьма замѣтно и ярко. Въ 1895 г. былъ изданъ тѣмъ же авторомъ вторымъ изданіемъ — *Практическій курсъ элементарной грамматики*, предназначавшійся для низшихъ учебн. заведеній. Аналогичными въ свое время по характеру изложенія были и учебники А. Кирпичникова и Ѳ. Гилярова: 1) *Этимологія русскаго языка* для низшихъ классовъ гимназіи—примѣнительно къ правописанію (вышедшая въ 1916 г.—46-мъ изданіемъ) и 2) *Синтаксисъ русскаго языка* — примѣнительно къ правописанію; въ настоящее время оба эти учебника должны быть признаны абсолютно устарѣвшими и къ школьному употребленію негодными.

Въ 1900 г. вышелъ въ Казани первымъ изданіемъ учебникъ проф. Е. Ѳ. Будде: *Учебникъ грамматики русскаго языка. Часть первая. Этимологія. Для среднихъ учебныхъ заведеній.* Въ 1914 г. этотъ учебникъ вышелъ въ Москвѣ въ изд. Бр. Башмаковыхъ четвертымъ, вновь пересмотрѣннымъ и исправленнымъ изданіемъ. Въ своей статьѣ въ «Русск. Шк.» за 1901 г., мартъ: *Грамматика русскаго литературнаго языка, какъ предметъ изученія*, проф. Будде говорилъ, между прочимъ, по поводу своего учебника, что онъ старался представить въ немъ — первый опытъ научной грамматики русскаго литер. языка въ изложеніи элементарномъ, приспособленномъ къ пониманію учащихся въ средней школѣ (стр. 164). Въ предисловіи къ первому изданію авторъ говорилъ о причинахъ, вызвавшихъ захудалое положеніе русскаго языка въ нашемъ отечествѣ, имѣвшее своимъ послѣдствіемъ: 1) отсутствіе въ юношествѣ и въ обществѣ какихъ бы то ни было *научныхъ* понятій о языкѣ и его явленіяхъ, въ особенности въ области родного намъ языка; 2) отождествленіе *русскаго языка*, языка живого многомилліоннаго народа, имѣвшаго свою исторію, *съ русской орѳографіей*; 3) совершенно превратныя представленія и

сужденія въ «интеллигентномъ» нашемъ обществѣ о русскомъ языкѣ, о значеніи его грамматики, о русскомъ правописаніи и объ исторіи языка-народа. Авторъ предлагаемаго учебника, говорилъ въ этомъ предисловіи проф. Будде, смотритъ на русскій языкъ, какъ на *самостоятельный* предметъ въ ряду преподаваемыхъ въ средн. школѣ; поэтому авторъ остается и самъ самостоятельнымъ въ изложеніи и выборѣ матеріала для грамматики, а равно и въ расположеніи частей. Самостоятельность эта у автора обусловлена, съ одной стороны, сознаніемъ требованій лингвистической науки, сравнительно недавно обезпечившей за собою особое почетное мѣсто своими научными пріобрѣтеніями и новымъ методомъ, а, съ другой стороны, педагогическимъ опытомъ автора въ качествѣ учителя и профессора. Вотъ почему авторъ призналъ необходимымъ въ своемъ учебникѣ обратить особое вниманіе на развитіе въ учащихся лингвистическаго мышленія и ввести научное изложеніе предмета, согласно уровню современныхъ научныхъ воззрѣній, а тѣмъ самымъ авторъ надѣется вывести, наконецъ, русскій языкъ, какъ предметъ школьнаго преподаванія, изъ-подъ гнета тѣхъ ненаучныхъ представленій, которыя отождествляли языкъ съ правописаніемъ и звукъ человѣческой рѣчи съ буквой... Особенное вниманіе авторъ учебника обратилъ на ученіе о звукахъ русск. языка, о словообразованіи, о склоненіяхъ, гдѣ проф. Будде примыкаетъ къ Востокову, о залогахъ, гдѣ онъ излагаетъ точку зрѣнія Ф. Ѳ. Фортунатова. Правила правописанія были выдѣлены авторомъ вовсе изъ учебника и приложены въ формѣ указателя въ концѣ книги. Учебникъ проф. Будде былъ напечатанъ тремя шрифтами: крупнымъ шрифтомъ былъ напечатанъ курсъ I-го и II-го кл., среднимъ шрифтомъ было напечатано то, что могло бы быть усвоено учащимися при большемъ ихъ развитіи, и, наконецъ, мелкимъ — что, то можетъ быть усвоено въ старшемъ возрастѣ.

Въ предисловіи ко второму изданію, выпущенному авторомъ «въ совершенно переработанномъ видѣ», онъ между прочимъ говорилъ: Я только желалъ ввести въ современное преподаваніе русскаго яз. въ средней школѣ тотъ матеріалъ, который признаю полезнымъ и важнымъ для учениковъ, и въ той обработкѣ, которая является наиболѣе соотвѣтствующей современному положенію науки о русскомъ языкѣ. Изъ-за этого мой Учебникъ нѣсколько труднѣе другихъ учебниковъ, но я избѣгалъ, насколько умѣлъ, въ своемъ изложеніи такихъ *опредѣленій*, которыя были бы трудны для усвоенія учениками средней школы. Съ другой

стороны, говоритъ проф. Будде, исходя изъ убѣжденія, что *лучше не касаться* совсѣмъ трудныхъ вопросовъ языка въ учебникѣ для средней школы, чѣмъ искажать науку и въ искаженномъ видѣ предлагать ее для усвоенія ученикамъ средней школы съ тѣмъ, чтобы въ Университетѣ этихъ же учениковъ потомъ *переучивать*, я тѣмъ не менѣе не могъ уклониться отъ сообщенія ученикамъ въ своемъ Учебникѣ тѣхъ элементовъ науки въ современномъ ихъ освѣщеніи, которые признавалъ необходимыми въ средней школѣ нашего времени. Другую характерную черту учебника проф. Будде составляетъ то, что онъ ставитъ своею цѣлью—дать основныя научныя познанія по русскому яз. при посредствѣ *историческаго* изученія этого языка.

Введеніе учебника проф. Будде посвящено обозрѣнію главнѣйшихъ основъ синтаксиса. Здѣсь авторъ, между прочимъ, даетъ понятіе о предложеніи (короткая рѣчь, самая простая по своему составу, выражающая только одну мысль) и о частяхъ предложенія (то слово или та часть предложенія, которая отвѣчаетъ намъ на нашъ вопросъ: *кто*? или *что*? называется *подлежащимъ* предложенія; то слово, или та часть предложенія, которая отвѣчаетъ на вопросы: что *дѣлаетъ* подлежащее? или: что *дѣлается* съ подлежащимъ? или: *каково* подлежащее? или: *что* оно (подлежащее) есть *такое*?—называется сказуемымъ произносимаго нами предложенія).

Во 2-мъ параграфѣ своей вводной части проф. Будде выясняетъ понятія о согласованіи и управленіи словъ. Затѣмъ въ учебникѣ Будде слѣдуетъ *этимологія*. Первая глава этимологіи посвящена предварительнымъ свѣдѣніямъ, гдѣ авторъ говоритъ о рѣчи, словѣ и звукѣ, объ алфавитѣ, о названіи буквъ и произношеніи звуковъ, о звукѣ и буквѣ, о произношеніи и правописаніи. Глава вторая этимологіи Будде представляетъ собою очень обстоятельное изложеніе ученія о звукахъ русскаго языка (фонетика); глава третья посвящена ученію объ образованіи словъ (морфологія). Въ третьей главѣ авторъ даетъ элементарныя понятія о частяхъ рѣчи, исходя, впрочемъ, изъ логическихъ категорій—предмета, качества, дѣйствія и т. п., понятіе о формахъ слова, объ этимологическомъ составѣ словъ, о суффиксахъ частей рѣчи. Глава четвертая посвящена ученію объ измѣненіи словъ (морфологія). Авторъ разсматриваетъ измѣненія словъ по частямъ рѣчи. Имя существительное здѣсь уже опредѣляется, какъ часть рѣчи, измѣняющаяся по падежамъ и числамъ и служащая названіемъ предмета, дѣйствительно существующаго или только вооб-

ражаемаго нами, представляемаго нами въ умѣ. Проф. Будде различаетъ въ русскомъ современномъ языкѣ два склоненія: правильное и неправильное; принадлежность имени сущ. къ тому или другому склоненію опредѣляется падежными окончаніями.

Правильное склоненіе проф. Будде подраздѣляетъ на три вида: 1) склоненіе им. сущ., оканчивающихся въ именит. п. ед. ч. на *ъ, ь, й, о, е*—муж. и сред. р.; 2) склоненіе им. сущ., оканчивающихся въ им. п. ед. ч. на—*а, я* женск. р.; 3) склоненіе им. сущ., оканчивающихся въ имен. п. ед. ч. на—*ь* женск. р.

Неправильное склоненіе проф. Будде подраздѣляетъ на *два вида*:

1) склоненіе им. сущ., смѣшивающихъ окончанія 1-го и 3-го правильныхъ склоненій (*путь, время* и под.);

2) склоненіе им. сущ., имѣющихъ разныя основы въ ед. и во множ. ч. (*дитя;* слова на—*енокъ, - анинъ,—яминъ*).

Имя прилагательное проф. Будде опредѣляетъ, какъ часть рѣчи, измѣняющуюся по родамъ, падежамъ и числамъ и служащую названіемъ качества, или свойства предметовъ, а также различныхъ отношеній одного предмета къ другому. Авторъ различаетъ три степени сравненія: положительную, сравнительную и превосходную. Имена числительныя онъ дѣлитъ на количественныя, порядковыя, собирательныя и дробныя; различаетъ мѣстоименія—личныя, возвратное, притяжательныя, указательныя, вопросительныя, относительныя, опредѣлительныя и неопредѣленныя. Глаголъ проф. Будде опредѣляетъ, какъ часть рѣчи, которая измѣняется по лицамъ, числамъ, временамъ, наклоненіямъ, видамъ и залогамъ и которая употребляется нами для выраженія дѣйствія или состоянія предмета или лица. Проф. Будде различаетъ по значенію глаголы переходные (*мыть*) и непереходные (послѣ которыхъ нельзя поставить вин. пад. объекта, напр., *мыться*), а по формѣ глаголы безъ частицы — *ся* (невозвратная форма глагола) и глаголы съ частицею — *ся* (возвратная форма глагола). Частица—*ся,* будучи присоединяема къ переходному глаголу, можетъ придавать ему пять различныхъ оттѣнковъ въ его значеніи: возвратное значеніе (*мыться*), взаимно-переходное (*драться*), значеніе измѣненія признака, происходящаго въ состояніи самого субъекта (*сердиться*), значеніе такого дѣйствія, которое происходитъ и разсматривается въ отвлеченіи отъ объекта, т. е. служитъ признакомъ субъекта безъ отношенія этого признака къ объекту (*кусаться*), значеніе страдательное (*строиться*).

Если частица—*ся* присоединяется къ непереходнымъ глаголамъ, то она: 1) усиливаетъ значеніе непереходности признака (*краснѣться*); 2) придаетъ значеніе *безличности* той глагольной формѣ, къ которой присоединяется (*спится*) и т. д.

Видовъ глагола проф. Будде различаетъ три: начинательный (*закричать*), несовершенный (*кричать*) и совершенный (*прокричать*); кромѣ того, по Будде, можно различать: совершенный начинательный видъ (*запѣть*), совершенный мгновенный (*вскрикнуть*), многократный (*вскрикиваю*). Проф. Будде различаетъ въ измѣненіяхъ глагола формы изъявительнаго или условнаго, неопредѣленнаго и повелительнаго наклоненій.

§§ 68—74 грамматики проф. Будде посвящены неизмѣняемымъ частямъ рѣчи; послѣдній, 75 § даетъ орѳографическій указатель словъ, имѣющихъ въ корнѣ букву ѣ.

Спустя 12 лѣтъ послѣ перваго изданія своей «Этимологіи русскаго яз.», въ 1913 г. проф. Е. Ѳ. Будде выпустилъ и вторую часть своего «Учебника грамматики русскаго яз.»—*Синтаксисъ* (Москва, 1913, изд. бр. Башмаковыхъ, ц. 50 к.). Въ виду того, что «до сихъ поръ и сама наука не можетъ похвастаться разработкой и рѣшеніемъ большинства вопросовъ синтаксиса, а потому въ этой области автору приходилось сперва искать научнаго освѣщенія синтактическихъ вопросовъ, приходилось дѣлать попытку научнаго обоснованія большей части отдѣловъ синтаксиса, а потомъ уже помѣщать въ «учебникъ для средней школы» то, что провѣрено и согласно съ основными положеніями современной науки», проф. Будде предлагаетъ смотрѣть на свой учебникъ, какъ на *попытку* внести въ среднюю школу научный элементъ при преподаваніи синтаксиса родного языка. Разсматривая синтаксисъ, какъ часть грамматики, говоритъ авторъ, я строго отдѣляю грамматику отъ логики, какъ двѣ различныя науки, не находящіяся между собою ни въ какой связи, и потому логическій принципъ въ моемъ учебникѣ синтаксиса совершенно отсутствуетъ: всѣ построенія и всѣ выводы обосновываются только грамматической формой слова, которая и является элементомъ направляющимъ. Въ зависимости отъ грамматическихъ формъ слова находится и словосочетаніе, которое по формальнымъ же признакамъ становится или грамматическимъ словосочетаніемъ, или неграмматическимъ словосочетаніемъ. Въ грамматикѣ мы должны собственно разсматривать только грамматическія словосочетанія, такъ какъ неграмматическихъ словосочетаній можетъ быть такъ много, и они могутъ въ живой рѣчи

быть такъ разнообразны, что подвести ихъ подъ опредѣленные виды и типы въ живомъ языкѣ нѣтъ возможности, а потому и требовать отъ учениковъ того, что нельзя подвести подъ норму, составляющую проявленіе естественнаго закона въ рѣчи, невозможно.—Таковы основныя точки зрѣнія проф. Будде, которыми онъ руководствуется въ построеніи своего интереснаго и представляющаго собою большую научную цѣнность, учебника Синтаксиса, составленнаго на тѣхъ «основахъ» синтаксиса, которыя были намѣчены авторомъ въ его же статьяхъ въ Р. Ф. В. 1910. №№ 3—4; въ «Изв. второго Отд. И. А. Наукъ», т. XV, кн. 4 и въ брошюрѣ: «Основы синтаксиса русск. яз.» Казань, 1913.

Во введеніи къ своему учебнику проф. Будде повторяетъ нѣкоторыя положенія изъ своей «Этимологіи», говоритъ о согласованіи и управленіи и о раздѣленіи синтаксиса. Первую часть своего «Синтаксиса» онъ посвящаетъ ученію о простомъ предложеніи, о частяхъ или членахъ простого предл. (слово, опредѣляющее какой л. членъ пр., есть опредѣленіе; слово, дополняющее собой сказуемое, есть дополненіе; слова, выражающія различныя обстоятельства, при которыхъ совершалось дѣйствіе, обозначенное сказуемымъ, называются обстоятельствами), при чемъ, «въ виду того, что перечислить всѣ способы выраженія словами второстепенныхъ частей предложенія въ живомъ языкѣ, каковымъ является русскій яз., невозможно, да и заучить ихъ чрезвычайно трудно, авторъ условливается называть всѣ части, относящіяся къ подлежащему—опредѣленіями, а части, относящіяся къ сказуемому—дополненіями, подъ которыми онъ подразумѣваетъ также и такъ наз. «обстоятельства» всѣхъ родовъ. Затѣмъ авторъ говоритъ о видахъ простыхъ предложеній; о способахъ выраженія членовъ предложенія (подлежащее въ грам. предл. выражается именемъ сущ., мѣстоименіемъ, им. прилаг., им. числит.—въ им. п.; кромѣ этихъ частей рѣчи, грамматич. подлежащее не можетъ быть выражено ничѣмъ, такъ какъ грамматическое подлежащее должно быть связано грамматическ. же способомъ со сказуемымъ; грамматической же связью признается только связь формальная, т. е. путемъ согласованія и управленія; всякая другая связь по смыслу, а не по формѣ, не будетъ называться грамматическою, а потому и предложенія, въ которыхъ нѣтъ между словами грамматической связи, будутъ называться неграмматическими предложеніями; такими неграмматическими предложеніями будутъ, напр., предложенія: *сказать* легко, а *сдѣлать* трудно; «*и*» соединяетъ слова въ рѣчи; «*подъ*» управляетъ падежами;

невольное «*ахъ*» вырвалось у него изъ груди); говоря о составномъ сказуемомъ, авторъ не признаетъ возможнымъ въ предложеніи: «его сынъ—еще дитя» слово *дитя* считать сказуемымъ, такъ какъ не видитъ здѣсь грамматической, т. е. формальной связи между подлежащимъ и сказуемымъ, и не считаетъ подобныя предложенія за грамматическія предложенія; какъ было указано выше, всѣ второстепенные члены предложенія проф. Будде дѣлитъ на два отдѣла, смотря по тому, около какого изъ главныхъ членовъ предложенія они группируются, т. е. къ которому изъ двухъ главныхъ членовъ предл. они относятся: если къ подлежащему, то всѣ они опредѣленія, какими бы частями рѣчи они ни были выражены; если къ сказуемому, то они всѣ дополненія, какими бы частями рѣчи они ни были выражены (если эти части рѣчи представляютъ изъ себя самостоят. слова); поэтому, напр., предложеніе: «сила губить у меча отнята» авторъ предлагаетъ разбирать такъ: сила—подл., отнята—сказ., губить—опред., т. к. относится къ подлежащему; у меча — дополн., т. к. относится къ сказуемому. Придаточныя предложенія, по ученію проф. Будде, могутъ быть только или опредѣлительными, если они относятся къ подлежащему главнаго предложенія, или дополнительными, если они относятся къ сказуемому главнаго предложенія; ни подлежащее, ни сказуемое, какъ независимые и главные члены, не могутъ быть выражены придаточными предложеніями, которыя всегда находятся въ зависимомъ положеніи, составляя несамостоятельныя части сложнаго предложенія. Ученіе о слитныхъ предложеніяхъ проф. Будде излагаетъ на слѣдующемъ основномъ положеніи: если мы имѣемъ два или нѣсколько простыхъ и независимыхъ другъ отъ друга предложеній, въ которыхъ одно и то же подлежащее, но различныя сказуемыя, то такія предложенія для сокращенія можно слить въ одно; дѣлается это сокращеніе предложеній, или сліяніе ихъ такимъ образомъ: одинаковое подлежащее произносится только одинъ разъ, а всѣ сказуемыя присоединяются въ рѣчи къ этому подлежащему...

Кромѣ предложеній сложныхъ и слитныхъ, авторъ различаетъ еще предложенія сложно-слитныя; говоритъ объ условныхъ и уступительныхъ предложеніяхъ, но не какъ о придаточныхъ предложеніяхъ, а какъ о предложеніяхъ независимыхъ. Третья часть разсматриваемаго учебника посвящена ученію о періодической рѣчи; четвертая излагаетъ въ сжатомъ видѣ общепринятыя правила о знакахъ препинанія. Учебникъ проф. Будде очень кратокъ, немногословенъ, свободенъ отъ излишняго балласта,

даетъ самостоятельную, совершенно оригинальную трактовку и классификацію различныхъ синтактическихъ явленій, и въ этомъ то отношеніи онъ и долженъ быть разсматриваемъ, какъ «попытка» внести въ среднюю школу научный элементъ при преподаваніи синтаксиса родного яз., а всякая попытка, конечно, можетъ быть всегда только *болѣе или менѣе* удачною, и тѣмъ болѣе такою попыткою всегда будетъ та изъ попытокъ, которая будетъ отличаться отъ другихъ наибольшею оригинальностью, т. е. субъективностью постановки вопроса, что именно и представляетъ собою учебникъ проф. Будде: въ его оригинальности— и достоинства его и его недостатки, какъ учебника.—

Въ 1902 году былъ изданъ въ Орлѣ: *Синтаксисъ русскаго языка въ изслѣдованіяхъ Потебни*—И. Бѣлоруссова, которымъ авторъ имѣлъ въ виду дать подробный конспектъ и вмѣстѣ краткое изложеніе самаго обширнаго и самаго важнаго изслѣдованія Потебни, извѣстнаго подъ скромнымъ названіемъ *Записокъ по русской грамматикѣ*, и другого изслѣдованія его: *Значенія множ. числа въ русскомъ языкѣ*. При осуществленіи своей попытки дать сжатое изложеніе изслѣдованій Потебни авторъ поставилъ себѣ задачей «не только отмѣтить самыя явленія, наблюдаемыя Потебней въ исторіи синтаксиса русскаго языка, но уловить и ту внутреннюю его мотивировку, на основаніи которой онъ даетъ новое освѣщеніе фактамъ языка и приходитъ нерѣдко къ новымъ выводамъ по сравненію съ предшествовавшими и современными ему изслѣдованіями». Для всѣхъ, кому по тѣмъ или инымъ причинамъ было бы трудно читать изслѣдованія Потебни, книга Бѣлоруссова можетъ представить собою весьма цѣнное пособіе, о которомъ проф. Овсянико-Куликовскій отозвался какъ о «полезномъ и почтенномъ трудѣ», «исполненномъ съ большою тщательностью», и я лично, убѣжденный въ томъ, что преподаватели русскаго яз. обыкновенно не знакомы съ трудами Потебни, настоятельно рекомендовалъ бы начинающимъ преподавателямъ ознакомиться прежде всего съ книгой И. Бѣлоруссова. (Отзывъ о ней г. Соколова въ «Изв. отд. русскаго яз. и сл.», VIII, кн. 2; Н. П. Некрасова, тамъ же, IX, кн. 3, а также, между прочимъ, у П. Н. Сакулина въ его статьѣ: «Научная реформа школьнаго синтаксиса» въ «Вопросахъ восп. и обуч.» II, стр. 107.)

Въ 1902 г. вышелъ первымъ изданіемъ—*Синтаксисъ русскаго языка* проф. Д. Н. Овсянико-Куликовскаго, повторенный затѣмъ вторымъ, исправл. и дополненнымъ изд. въ

1912 году. По мысли автора, его книга должна была представлять собою попытку общедоступнаго изложенія научнаго синтаксиса русскаго языка, въ основу котораго была положена система Потебни. Задачею проф. Овсянико-Куликовскаго было: 1) дать публикѣ книгу, по которой всякій образованный человѣкъ могъ бы ознакомиться съ основами научнаго синтаксиса общерусскаго языка и 2) попытаться проложить дорогу наукообразному синтаксису этого языка въ школу, именно въ старшіе классы гимназій. Проф. Д. Н. Кудрявскій въ 1902 г. («Изв. отд. р. яз. и слов»., т. VII, кн. 4, стр. 402—420) отмѣтилъ вмѣстѣ съ положительными достоинствами труда проф. Овсянико-Куликовскаго также и нерѣдкія у него «уступки традиціоннымъ грамматическимъ предразсудкамъ въ сторону смѣшенія формы и значенія ея»; проф. П. Н. Сакулинъ въ 1904 г. въ назв. выше статьѣ (стр. 108—118) сдѣлалъ рядъ частныхъ замѣчаній по поводу книги Овсянико-Куликовскаго и указалъ, что сколько бы мы ни приводили частныхъ возраженій, они не помѣшаютъ намъ, тѣмъ не менѣе, видѣть въ книгѣ проф. Овсянико-Куликовскаго замѣчательную работу: въ ней мы впервые получили «наукообразное» и систематическое изложеніе русскаго синтаксиса; ея появленіе проф. Сакулинъ назвалъ важнымъ событіемъ въ нашей научно-популярной литературѣ и посвятилъ вторую половину своей статьи вопросу о томъ, какое же значеніе можетъ пріобрѣсти въ настоящее время, съ точки зрѣнія интересовъ школы, «Синтаксисъ» проф. Овсянико-Куликовскаго; въ 1911 г. проф. Н. К. Грунскій въ своихъ—*Очеркахъ по исторіи разработки синтаксиса славянскихъ языковъ* отмѣтилъ, что въ «Синтаксисѣ» Овсянико-Куликовскаго чувствуется какъ бы два теченія: стремленіе объяснить возникновеніе различныхъ оборотовъ путемъ историческимъ и стремленіе схватить путемъ психологическаго проникновенія данныя современнаго русскаго языка; въ первомъ направленіи авторъ идетъ за Потебнею, во второмъ ему предоставляется широкое поле для личныхъ домысловъ; послѣднее, по замѣчанію проф. Грунскаго, сказывается особенно въ опредѣленіяхъ. Критика, говоритъ проф. Грунскій, отмѣтила уже и непослѣдовательности, отступленія отъ началъ, проводимыхъ Потебней, неудачность нѣкоторыхъ положеній и пр.... Выше проф. Грунскій указалъ на то, что въ трудахъ Овсянико-Куликовскаго есть страницы, составленныя вполнѣ по способу прежнихъ грамматикъ, гдѣ изслѣдователь не высказываетъ почти никакой самостоятельности и втискиваетъ свою работу въ давно

извѣстныя рамки схоластической грамматики. Несомнѣнной заслугой Овсянико-Куликовскаго изслѣдователь призналъ то, что онъ въ своихъ попыткахъ показываетъ направленіе, въ какомъ необходимо работать, но вмѣстѣ съ тѣмъ онъ отмѣтилъ и то, что въ нѣкоторыхъ своихъ положеніяхъ Овсянико-Куликовскій требуетъ такого же популяризатора, какимъ онъ самъ является по отношенію къ Потебнѣ. (Т. II, стр. 89—91).

Второе изданіе «Синтаксиса» Овсянико-Куликовскаго интересно, между прочимъ, своимъ приложеніемъ: *Къ реформѣ школьной грамматики русскаго яз.* (стр. 312—330), гдѣ авторъ далъ перечень важнѣйшихъ и наиболѣе «ходкихъ» ошибокъ и неточностей школьныхъ учебниковъ по даннымъ распространенныхъ учебниковъ г.г. Петрова и Смирновскаго, указавъ слѣдующія девять группъ такихъ ошибокъ или неточностей:

1. формы—*добрѣе, крѣпче, тоньше*, наръчія, а не формы сравн. степени прилагательныхъ;

2. слово *нѣсколько*—наръчіе, а не мѣстоименіе, равнымъ образомъ какъ и слова *столько, сколько;* оно же и не склоняется, а падежныя формы *нѣсколькихъ, нѣсколькимъ* и др. принадлежатъ исчезнувшему въ имен. п. прилагательному *нѣсколькіе*, а вовсе не формѣ *нѣсколько*, возникшей изъ вин. средн. р. ед. ч. того же прилагательнаго (по образцу большинства нарѣчій, какъ: *хорошо, высоко, много, мало* и т. д.) и давно ставшей настоящимъ наръчіемъ;

3. такъ какъ *числительныя* распредѣляются по категоріямъ существительныхъ, прилагательныхъ и нарѣчій, а эти категоріи не могутъ быть названы служебными частями рѣчи, то числительное, вопреки утвержденію г. Петрова, не можетъ быть названо служебною частью рѣчи;

4. неудачныя опредѣленія частей рѣчи;

5. ошибочное причисленіе къ наклоненіямъ *инфинитива*, который самъ по себѣ и въ своемъ обычномъ употребленіи вовсе не наклоненіе; самый терминъ «неопредѣленное наклоненіе», по мнѣнію Овсянико-Куликовскаго, слѣдуетъ разъ навсегда вычеркнуть изъ грамматической терминологіи; непростительна, послѣ изслѣдованій Потебни, ошибка, будто инфинитивъ можетъ выступать въ предложеніи въ роли подлежащаго, дополненія и обстоятельства;

6. ошибки и несообразности въ ученіи о залогахъ, объясняемыя незнакомствомъ съ выводами современной науки;

7. неудачныя и совершенно несостоятельныя съ научной т. зр. опредѣленія членовъ предложенія—дополненія, опредѣленія, обстоятельства;

8. присутствіе въ учебникахъ пресловутаго ученія о сокращеніи придаточныхъ предложеній, которое давно пора изгнать, какъ научно-несостоятельное и педагогически-ненужное;

9. вопреки изложенію, принятому въ учебникахъ, творительный предикативный и нарѣчія не могутъ составлять второй части сказуемаго, равнымъ образомъ какъ вторая часть сказуемаго не можетъ стоять въ родит. п. или въ косвенномъ п. съ предлогомъ. Это все, говоритъ Овсянико-Куликовскій, тотъ же старый грѣхъ: уклоненіе отъ строго-формальной *грамматической* точки зрѣнія въ сторону истолкованія по смыслу фразы, «логически». Проведеніе строго-формальной, истинно-грамматической точки зрѣнія, по мысли Овсянико - Куликовскаго, не только устранило бы вопіющія разногласія школьной грамматики съ научной, но и значительно облегчило бы и упростило самое преподаваніе этого предмета, столь важнаго, какъ въ низшей, такъ и въ средней школѣ.

Въ 1904 г. вышла первымъ изданіемъ книга проф. В. А. Богородицкаго: *Общій курсъ русской грамматики,* повторенная въ 1913 году 4-мъ дополненнымъ изданіемъ, въ которое вошли—фонетика, морфологія, синтаксисъ, діалектологія и исторія р. яз. Какъ спеціальный университетскій курсъ, книга проф. Богородицкаго выходитъ изъ рамокъ школьныхъ учебниковъ, даетъ цѣльную научно-разработанную систему грамматики русск. яз., сообщаетъ множество фактовъ, но тѣмъ не менѣе въ нѣкоторыхъ пунктахъ «отступаетъ въ сторону началъ, проводимыхъ ранѣе, началъ, которыя безспорно должны быть отвергаемы», о чемъ подробнѣе см. у Грунскаго въ назв. изслѣд., стр. 118 и сл.

Въ томъ же 1904 году появился интересный учебникъ С. Н. Браиловскаго: *Учебный курсъ грамматики литературнаго русскаго языка*—для трехъ низшихъ классовъ коммерческихъ училищъ Мин. Финансовъ. Часть вторая. Синтаксисъ. СПБ. 1904, ц. 40 коп. Отзывъ объ этомъ учебникѣ былъ данъ, между прочимъ, Е. Ѳ. Карскимъ въ Р. Ф. В. 1905 г. № 1.

Разсматриваемый учебникъ составленъ на слѣдующихъ основаніяхъ:

1. въ основу изученія положенъ литературный языкъ нашихъ классическихъ писателей XIX в.;

2. обученіе грамматикѣ должно ограничиваться наблю-

деніями и группировкою наиболѣе часто встрѣчающихся сперва нормальныхъ явленій языка, а потомъ уже сдѣлать выводъ, не имѣющій силы догмы;

3. грамматика, какъ теорія языка, имѣетъ свое образовательное значеніе; она является вспомогательнымъ средствомъ при другихъ занятіяхъ роднымъ языкомъ, поэтому ее не слѣдуетъ смѣшивать ни съ объяснительнымъ чтеніемъ, ни съ правописаніемъ;

4. грамматика должна быть изложена на основаніи тѣхъ данныхъ, какія добыты наукою русской лингвистики за послѣднее время.

Предисловіе къ учебнику помѣчено 19-мъ февраля. Авторъ вспомнилъ аналогичную дату Дмитревскаго. Знаменитая дата въ исторіи русской жизни и пожеланіе Дмитревскаго объ освобожденіи и нашего учащагося юношества отъ школьной рутины и схоластики, вызвали и въ авторѣ аналогичный призывъ къ преподавателямъ русскаго языка—дать юности, взамѣнъ рутины и схоластики, живое слово; этимъ призывомъ авторъ и заключаетъ свое предисловіе.

Учебникъ С. Н. Браиловскаго состоитъ изъ четырехъ гла въ первая глава посвящена предварительнымъ понятіямъ и останавливается на понятіи о синтактической формѣ словъ и на вопросѣ о связи между словами въ предложеніи; вторая глава посвящена простому предложенію; третья глава—сложному предложенію; четвертая — разсматриваетъ періодъ. Авторъ различаетъ «три формы рѣчи»: самая короткая рѣчь это простое предложеніе; длинная рѣчь—это сложное предложеніе и самая длинная—это періодъ. Простое предложеніе Браиловскій опредѣляетъ, какъ форму рѣчи, *которая представляетъ одно сочетаніе* (*соединеніе*) *сказуемаго съ подлежащимъ*. Подлежащее у Браиловскаго опредѣляется какъ членъ простого предложенія, выраженный именительнымъ (дѣйствительнымъ или мнимымъ) падежомъ, съ которымъ согласуется сказуемое. Выраженіемъ грамматическаго подлежащаго, по Браиловскому, можетъ быть *только имя существительное*; допускаемыя же для выраженія подлежащаго другія части рѣчи и даже цѣлыя предложенія берутся въ этомъ случаѣ не въ своемъ этимологическомъ значеніи, а мыслятся нами, какъ существительныя и какъ именительные падежи, съ которыми согласуются сказуемыя, въ силу чего такой именительный падежъ и можетъ быть названъ воображаемымъ или мнимымъ (Одно *нынче* лучше двухъ завтра; далече грянуло *ура*; «*слышу*» раздалось

среди всеобщей тишины; *всегда* пишется черезъ букву *е*, и т. п.). Браиловскій въ своемъ учебникѣ различаетъ два сказуемыхъ: *простое* и *составное* и даетъ имъ такое опредѣленіе:

Простое сказуемое есть глаголъ (дѣйствительный или мнимый), обозначающій признакъ, приписываемый подлежащему (*Ликуетъ* буйный Римъ—дѣйствительный глаголъ; дѣдушка—ни гу-гу—мнимый глаголъ).

Составнымъ сказуемымъ называется синтактическая форма, выражаемая двумя этимологическими формами, изъ которыхъ одна (глаголъ) называется связкою и выражаетъ сказуемость, а другая—содержаніе сказуемаго.

Говоря о синтактическихъ формахъ простого глагольнаго сказуемаго, авторъ даетъ интересныя опредѣленія наклоненія, залога, вида, хотя отдѣлъ о залогахъ изложенъ недостаточно систематично и нуждался бы въ переработкѣ, а въ ученіи о наклоненіи слѣдовало бы съ большею опредѣленностью высказаться о такъ называемыхъ изъявительномъ и неопредѣленномъ наклоненіяхъ. Авторъ употребляетъ терминъ—*безличныя предложенія*. Въ числѣ этимологическихъ формъ, служащихъ выраженіемъ опредѣленія, авторъ называетъ также и *инфинитивъ* (меня поразила способность русскаго человѣка *приспособляться* къ обычаямъ чужихъ народовъ; онъ далъ обѣщаніе никому *не говорить* о случившемся; все вниманіе сосредоточено на готовыхъ *сразиться* войскахъ; мальчишка, думая *поймать* угря, схватилъ змѣю) на томъ основаніи, что онъ по значенію въ данномъ случаѣ ясно относится къ опредѣленіямъ (стр. 23); если такъ, то слѣдуетъ признать, что авторъ не выдерживаетъ своей грамматической системы и отступаетъ отъ нея въ сторону такъ рѣзко и заслуженно осужденной имъ же схоластики; что же касается послѣдняго примѣра: мальчишка, думая *поймать* угря, схватилъ змѣю,—то его слѣдуетъ признать абсолютно неудачнымъ даже и съ точки зрѣнія традиціонной школьной грамматики. Врядъ ли можно также согласиться, что въ предложеніи: ты спрягаешь *гулять*—инфинитивъ служитъ этимологическою формою для выраженія дополненія; то же слѣдуетъ сказать и по отношенію къ междометію *ау* въ предложеніи: дѣти кричатъ *ау*, хотя бы даже и называя ихъ кажущимися косвенными падежами; данныя же авторомъ опредѣленія придаточныхъ членовъ предложенія весьма удачны и пріемлемы. Указавъ на то, что этимологическими формами, служащими для выраженія обстоятельствъ, являются нарѣчія и дѣепричастія, авторъ совершенно умѣстно отвергъ допу-

щеніе со стороны нѣкоторыхъ возможности выраженія обстоятельствъ косвенными падежами именъ существ. (стр. 27). Въ ученіи о сложномъ предложеніи авторъ различаетъ: 1) простоподчиненныя предложенія и 2) придаточныя-подчиненныя; послѣднія же, въ зависимости отъ того, къ какимъ членамъ главнаго они относятся, могутъ быть: придаточными подлежащаго (кто бѣденъ, тотъ тебѣ не пара), придаточными сказуемаго (мірская молва, что морская волна), придаточными дополненія (не слыхивалъ, чтобъ рыба говорила), придаточными опредѣленія (березки, которыя при немъ только что были посажены..., выросли...), придаточныя обстоятельствъ мѣста, времени, образа и т. д.

Въ 1907 году были изданы въ Москвѣ Т-вомъ И. Д. Сытина; 1) *Грамматика русскаго языка* проф. Д. Н. Овсянико-Куликовскаго; 2) *Руководство къ изученію синтаксиса русскаго языка*— его же и 3) *Курсъ русскаго синтаксиса*—К. Брешенкова.

При составленіи своего учебника—*Грамматики* проф. Овсянико-Куликовскій, по его словамъ, руководился слѣдующими соображеніями: 1) грамматика, по его мнѣнію, не должна быть собраніемъ «грамматическихъ афоризмовъ», сухимъ перечнемъ «правилъ» и «исключеній»; она должна быть изложена, разсказана, объяснена такъ, какъ излагаются, разсказываются, объясняются другіе предметы преподаванія — географія, исторія и т. д.; 2) преподаваніе грамматики должно начинать съ ученія о предложеніи и его частяхъ и съ общаго понятія о частяхъ рѣчи (3-й классъ); затѣмъ, по плану Овсянико-Куликовскаго, слѣдуютъ морфологія и синтаксисъ (4—5 кл.); и, наконецъ, разложеніе слова, изученіе его звуковой формы, т. е. фонетика и этимологія (6 классъ); 3) всѣ неправильности и абсурды, какихъ не мало въ нашихъ учебникахъ, должны быть исправлены.

Таковы основныя положенія автора. Сообразно съ намѣченнымъ планомъ, разсматриваемый учебникъ распадается на три части, обнимающія собою указанные выше отдѣлы.

Въ § 1 учебника Овсянико-Куликовскій даетъ опредѣленіе предложенія, сказуемаго и подлежащаго. Предложеніемъ Овсянико-Куликовскій называетъ «такое слово или такое сочетаніе двухъ или болѣе словъ, которое служитъ для высказыванія того, что этими словами обозначается». «Сказуемое—это именно то слово, посредствомъ котораго и совершается высказываніе»; «подлежащее есть та часть предложенія, которой приписывается то, что обозначено и высказано сказуемымъ», или «подлежащее есть обозначеніе или называніе того, къ чему относится высказываніе,

выраженное сказуемымъ». Внѣшнимъ признакомъ для распознанія подлежащаго въ предложеніи долженъ служить вопросъ: кто? что? Поэтому, подлежащее Овсянико - Куликовскій предлагаетъ опредѣлять еще и такъ: «подлежащее есть часть предложенія, отвѣчающая на вопросъ—кто? что?» Затѣмъ идетъ рѣчь объ опредѣленіи, которое что либо опредѣляетъ и отвѣчаетъ на вопросы: какой? какая? какое? и пр.; о дополненіи, которымъ дополняется то, что высказано сказуемымъ, и которое узнается по вопросамъ: кого? чего? и т. д. Сказуемыхъ авторъ различаетъ два: простое и составное; въ составномъ онъ различаетъ связку и «вторую часть составного сказуемаго». Кромѣ главныхъ и второстепенныхъ частей предложенія Овсянико - Куликовскій называетъ еще «служебныя части», или *связки*, которыми въ предложеніи бываютъ союзы и предлоги.

Опредѣленія частей рѣчи здѣсь даются такія: слова, выражающія признаки, приписанные предметамъ, и отвѣчающія на вопросы: какой..., который..., чей..., называются именемъ прилагательнымъ; *глаголъ* есть часть рѣчи, изображающая признаки, производимые дѣятельностью предмета,—въ противоположность *прилагательному*, которое представляетъ признаки просто принадлежащими предмету. Затѣмъ авторъ говоритъ объ имени существит. (часть рѣчи, обозначающая предметы), о причастіи, о нарѣчіи (слова, относящіяся не къ самымъ предметамъ, а къ ихъ признакамъ, т. е. признакъ признака), о дѣепричастіи, о служебныхъ словахъ (предлогахъ и союзахъ) и причисляемыхъ обыкновенно къ частямъ рѣчи междометіяхъ. Заключительный параграфъ первой части разсматриваетъ вопросъ о выраженіи частей предложенія частями рѣчи; здѣсь Овсянико-Куликовскій устанавливаетъ слѣдующія основныя положенія:

1) выраженіемъ подлежащаго можетъ служить только сущ. и притомъ лишь въ той формѣ, въ какой оно также отвѣчаетъ на вопросъ: кто? что?—Правильнѣе, впрочемъ, было бы говорить не объ имени существительномъ а объ имени вообще;

2) выраженіемъ простого сказуемаго можетъ служить только глаголъ; въ составномъ сказуемомъ связка, какъ и простое сказуемое, выражается также глаголомъ, вторая же часть сказуемаго—существительнымъ, если она отвѣчаетъ на вопросъ кто? что? им. прилагательнымъ, если отвѣчаетъ на вопросъ: какой, который, чей? Формы косв. падежей им. сущ. служатъ дополненіями; выраженіемъ опредѣленій являются причастія; наконецъ, обстоятельство выражаются нарѣчіями и дѣепричастіями.

Вторая часть посвящена болѣе детальному разсмотрѣнію частей рѣчи и частей предложенія. Существительныя здѣсь подраздѣляются на: знаменательныя или именныя, мѣстоименныя или мѣстоименія—существительныя и числительныя (такъ наз. количественныя)—правильнѣе, впрочемъ, было бы говорить: числительныя-существительныя; различаются пять склоненій; мѣстоименія-существительныя дѣлятся на: личныя, возвратное, указательныя, опредѣлительныя, неопредѣленныя и вопросительныя; затѣмъ авторъ говоритъ о склоненіи существительныхъ числительныхъ, о косвенныхъ падежахъ—дополненіяхъ: родительный принадлежности (домъ купца, кабинетъ отца, смѣхъ Гоголя, пѣсни Кольцова, виды животныхъ и т. п.), родит. раздѣлительный (кусокъ мыла, ломоть хлѣба, фунтъ чаю и пр.); родительный обозначенія (министерство юстиціи и пр.) и т. д. Прилагательныя Овсянико-Куликовскій дѣлитъ на знаменательныя или именныя (добрый, желѣзный, синій, теплый и пр.), мѣстоименныя или мѣстоименія-прилагательныя (какой, мой, такой и пр.) и числительныя (такъ называемыя, порядковыя); имена прилагательныя Овсянико-Куликовскій дѣлитъ на качественныя, притяжательныя и относительныя, говоритъ о трехъ степеняхъ представленія качества или свойства качеств. прил. и формы; *добръ, добра, добро*—называетъ несклоняемыми, въ противоположность склоняемымъ—*добрый* и пр.; въ глаголѣ различаетъ формы опредѣленно-личныя (читаю, говоришь, идетъ и пр.) и неопредѣленно-личныя (читать, говорить, итти); три наклоненія—повелительное, сослагательное и изъявительное; два залога—дѣствительный и страдательный съ подраздѣленіемъ дѣйствительнаго залога на переходный (читаю книгу, пишу письмо, онъ поетъ романсъ; просить милостыни, ѣхать въ Москву, искать счастья, надѣяться на свои силы, молиться Богу, вѣровать въ Бога и т. п.), непереходный—при глаголѣ нѣтъ дополненія (онъ *ходитъ* быстро, онъ *держится* прилично, онъ *читаетъ* бѣгло, она *поетъ* хорошо, онъ *пишетъ* неправильно; *быть, жить, спать, лежать, умирать*—если при нихъ нѣтъ дополненія, напр. *бѣжать* быстро; но въ выраженіи—*бѣжать* по дорогѣ—глаголъ *бѣжать* слѣдуетъ назвать глаголомъ переходнымъ); къ непереходному залогу принадлежатъ глаголы возвратные и взаимные. Овсянико-Куликовскій различаетъ пять видовъ: несовершенный (длительный) первой степени—*нести, везти, итти;* несовершенный (длительный) второй степени,—*носить, возить, ходить;* многократный или длительный третьей степени—*нашивать, важивать, хаживать;*

совершенный (оконченный)—*взять, уйти, прочитать;* совершенный (оконченный) мгновенный — *мигнуть, шепнуть.* Говоря о сказуемомъ, Овсянико-Куликовскій различаетъ здѣсь: сказуемое простое или глагольное, которое можетъ быть сложнымъ или двойнымъ, когда оно состоитъ изъ личной формы глагола и неопредѣленной формы: *хочу читать, надѣюсь успѣть, спѣшу извѣстить, прошу притти* и пр., и сказуемое составное, въ которомъ глаголъ служитъ лишь для выраженія связки, а вторая часть представлена существительнымъ, прилагательнымъ и причастіемъ въ именит. п. (онъ былъ купецъ); при косвенномъ падежѣ второй части сказуемаго—оно перестаетъ быть составнымъ, прежняя связка превращается въ самостоятельное (глагольное) сказуемое, а то, что было второю частью сказуемаго, сдѣлалось теперь дополненіемъ.

Нарѣчія Овсянико-Куликовскій классифицируетъ по значенію.

Часть третья учебника Овсянико-Куликовскаго посвящена ученію о словѣ и его частяхъ.

Учебникъ Овсянико-Куликовскаго написанъ доступнымъ для пониманія учениковъ языкомъ, очень простъ, но вмѣстѣ съ тѣмъ и наученъ, наученъ въ духѣ пониманія фактовъ языка его составителемъ, такъ какъ по нѣкоторымъ изъ затронутыхъ въ учебникѣ отдѣламъ, напр., въ ученіи о залогахъ, мы имѣемъ въ нашей научной литературѣ и другую точку зрѣнія (Ф. Ѳ. Фортунатовъ). Возраженіе можетъ вызвать методъ изложенія (отсутствіе индукціи), исключающій самодѣятельность учащихся и привлеченіе ихъ къ самонаблюденію и анализу, а также неполнота разработки нѣкоторыхъ отдѣловъ грамматики, напр., ученіе о подлежащемъ или о безсубъектныхъ предложеніяхъ, которые, однако, детально разсмотрѣны въ—*Руководствѣ къ изученію синтаксиса русскаго языка* (Изд. 3-ье, М. 1912.). Содержаніе этого *Руководства* слѣдующее:

Введеніе посвящено понятію о синтаксисѣ и грамматической формѣ. Въ главѣ первой авторъ говоритъ о частяхъ рѣчи, даетъ ихъ опредѣленіе и классификацію. Именемъ существительнымъ, напр., онъ называетъ—работу мысли, состоящую въ томъ, что представленія и понятія подводятся подъ категорію предмета, причемъ это подведеніе выражается въ словѣ. Существительныя подраздѣляются на: знаменательныя, существ.-числительныя и существ.-мѣстоименія; знаменательныя существ. въ свою очередь дѣлятся у Овсянико-Куликовскаго на двѣ группы: под-

линно-существительныя (дерево, камень), фиктивныя-существительныя (бѣлизна, злоба, огонь, болѣзнь, существованіе, совпаденіе). Имя прилагательное, по опредѣленію Овсянико-Куликовскаго, есть грамматическая категорія, въ которой выражается работа мысли, проявляющаяся въ томъ, что мы приписываемъ предметамъ признаки, представляя ихъ въ словѣ, находящимися въ предметахъ, присущими имъ, пассивно въ нихъ пребывающими. Имя прилагательное распадается на: прилагательныя знаменательныя (бѣлый, золотой), прилагательныя числительныя (первый), прилагательныя мѣстоименія—указательныя (такой, этакій), неопредѣленныя (какой-то, какой-нибудь, нѣкоторый), вопросительныя (какой? чей? и пр.), притяжательныя (весь, каждый..), относительныя (какой, который, чей), и т. д. Имена сущ., прилаг., глаголъ, причастіе, нарѣчіе, дѣепричастіе—составляютъ грушпу *главныхъ* частей рѣчи; предлоги и союзы—группу *служебныхъ*. Въ этой главѣ Овсянико-Куликовскій говоритъ объ измѣненіяхъ словъ въ порядкѣ *согласованія* и *управленія*.

Вторая глава—*Руководства* посвящена разсмотрѣнію вопросовъ о «грамматическомъ предложеніи», о предицированіи или сказуемости, о полной и неполной сказуемости. Въ связи съ выясненіемъ вопроса о предицированіи авторъ даетъ опредѣленіе *предложенія* (такое слово или такое упорядоченное и осмысленное сочетаніе словъ, которое сопряжено съ особымъ движеніемъ мысли, извѣстнымъ подъ именемъ предицированія (сказуемости). Здѣсь же дается опредѣленіе частей предложенія: сказуемаго, связки, предикативнаго аттрибута, подлежащаго, дополненія, опредѣленія, обстоятельства и служебныхъ словъ. Глава третья посвящена детальному разсмотрѣнію составного сказуемаго.

Глава четвертая разсматриваетъ предицирующія опредѣленія и обстоятельства и вопросъ о сложномъ предложеніи; глава очень важная въ связи съ выясненіемъ нѣкоторыхъ вопросовъ, связанныхъ съ изученіемъ такъ называемыхъ придаточныхъ предложеній.

Пятая глава посвящена инфинитиву и такъ называемому двойному сказуемому—изъ глагола въ личной формѣ и инфинитива. Шестая глава разсматриваетъ вопросъ о простомъ сказуемомъ и его выраженіи формами личнаго глагола, въ связи съ чѣмъ идетъ рѣчь о составѣ современнаго русскаго глагола: о лицахъ и числахъ, о временахъ, о наклоненіяхъ (повелительное, сослагательное и мнимое или такъ наз. изъявительное), о залогахъ (дѣйствительный и страдательный; дѣйствительный залогъ имѣетъ

свои разновидности: глаголы переходные и непереходные; непереходные въ свою очередь подраздѣляются: непереходные, которые при прямомъ дополненіи становятся переходными (читать, говорить), непереходные, характеризующіеся частицею—*ся*, которую нельзя отдѣлить (смѣяться, надѣяться), непереходные съ частицею—*ся*, которую можно отдѣлить (молиться, копаться и т. д.); о видахъ (несовершенный съ его разновидностями: длительный первой ст., длительный второй ст., длительный третьей ст.; совершенный—съ его разновидностями: окончательный, начинательный, мгновенный).

Седьмая глава разсматриваетъ вопросъ о переходѣ составного сказуемаго къ простому; здѣсь авторъ говоритъ: 1) о замѣнѣ существительнаго, прилагательнаго и причастія въ сказуемомъ (*онъ былъ купецъ*) несогласуемыми частями предложенін (*онъ былъ купцомъ*); 2) о замѣнѣ прилагательнаго и причастія въ сказуемомъ (*онъ сидѣлъ задумчивый*) нарѣчіемъ или другимъ обстоятельственнымъ словомъ (онъ сидѣлъ *задумчиво*).

Глава восьмая говоритъ о подлежащемъ, его выраженіи и его устраненіи; здѣсь авторъ подробно останавливается на такъ называемыхъ безсубъектныхъ предложеніяхъ, различая: относительно-безсубъектныя (отовсюду его *гонятъ*; такъ *пекли* только въ Обламовкѣ; за всякимъ клопомъ *не усмотришь*; и т. д.) и абсолютно-безсубъектныя (*морозитъ*; свѣжимъ воздухомъ *пахнуло*; дымъ *относило* вѣтромъ и т. п.).

Глава девятая говоритъ объ опредѣленіи и приложеніи; глава десятая посвящена дополненію и его выраженію существительнымъ; глава XI-ая—обстоятельству; глава XII-ая разсматриваетъ частицы предложенія—предлоги, служащіе связью дополненій и обстоятельствъ; гл. XIII-ая союзы; гл. XIV-ая посвящена разсмотрѣнію видовъ предложеній (простыя, или независимыя и сложныя); гл. XV-ая разсматриваетъ — слова внѣ предложенія.—*Руководство* написано въ томъ же духѣ изложенія или разсказа, какъ и разсмотрѣнный выше учебникъ *Грамматики русскаго языка*, и притомъ написано очень доступно и снабжено массою интересныхъ образцовъ-примѣровъ, но, какъ учебникъ, книга можетъ быть пригодна только для самаго старшаго класса средней школы, что, повидимому, имѣлъ въ виду и самъ авторъ, убѣжденный въ томъ, что научное прохожденіе синтаксиса возможно только въ старшемъ возрастѣ средней школы.

Кромѣ указанныхъ двухъ учебниковъ, проф. Д. Н. Овсянико-

Куликовскимъ былъ изданъ также—*Учебникъ русской грамматики для младшихъ классовъ среднеучебныхъ заведеній,* вышедшій въ 1912 г. третьимъ дополненнымъ и исправленнымъ изданіемъ. Въ этомъ учебникѣ авторъ нѣсколько измѣняетъ тѣмъ принципамъ, которыми онъ руководствовался въ своей *Грамматикѣ русскаго языка,* гдѣ онъ стоялъ, между прочимъ, на точкѣ зрѣнія, что преподаваніе грамматики родного языка слѣдуетъ начинать *съ начала, а не съ конца,* т. е. съ ученія о предложеніи и его частяхъ, а не съ «анатоміи слова», т. е. съ ученія о звукахъ, о корняхъ, суффиксахъ, окончаніяхъ (фонетика и этимологія).

Разсматриваемый учебникъ начинается съ ученія о словѣ и его частяхъ: звукахъ, слогахъ, корнѣ, суффиксѣ, приставкѣ и окончаніи; затѣмъ слѣдуетъ ученіе о частяхъ рѣчи (*именемъ существительнымъ* называются всѣ слова, которыя обозначаютъ предметъ, существа и все, что мы можемъ представить себѣ въ видѣ предмета или существа; эти слова отвѣчаютъ на вопросъ: *кто? что?* и оканчивается на—*ъ,—ь,—й,—а,—я,—о,—е*; *именемъ прилагательнымъ* называется часть рѣчи, которая обозначаетъ не предметы или существа, а признаки или свойства, качества предметовъ, отвѣчаютъ на вопросы: какой? который? чей? и оканчиваются на—ый,—ой,—ій; *глаголъ* выражаетъ не предметы и не свойства ихъ, а ихъ дѣйствія или состоянія, но всегда вмѣстѣ съ лицомъ, которое дѣйствуетъ или находится въ опредѣленномъ состояніи; *нарѣчіе* выражаетъ признаки глаголовъ и прилагательныхъ по качеству, по количеству, по времени, по мѣсту); на ряду съ частями рѣчи—именемъ существительнымъ, им. прилагат., глаголомъ и нарѣчіемъ, авторъ называетъ частицы рѣчи, къ которымъ относитъ: союзы и предлоги. Разсмотрѣвъ части рѣчи, авторъ переходитъ къ ученію о предложеніи и его частяхъ (выраженіе мысли сказуемымъ или сказуемымъ вмѣстѣ съ подлежащимъ называется предложеніемъ) и здѣсь же говоритъ о «безличныхъ или лучше безсубъектныхъ» предложеніяхъ и о выраженіи членовъ предложенія частями рѣчи: подлежащее—существительнымъ (по вопросу *кто? что?*), дополненіе—существительнымъ (только по другимъ вопросамъ), сказуемое—глаголомъ, опредѣленіе—прилагательнымъ, обстоятельство—нарѣчіемъ; частицы рѣчи въ предложеніи играютъ роль частицъ предложенія; кромѣ названныхъ частей предложенія, въ предложеніе входитъ, какъ его часть, *приложеніе*; другія же слова могутъ входить въ предложеніе, не составляя его части; таковы—*междометія* и *вводныя слова*. Затѣмъ Овсянико-Куликовскій знакомитъ

учащихся съ видами предложеній: 1) главныя и придаточныя (безъ детальной классификаціи послѣднихъ) и 2) утвердительныя, отрицательныя, вопросительныя и восклицательныя, съ правилами о знакахъ препинанія; затѣмъ слѣдуютъ отдѣлы, посвященные болѣе подробному разсмотрѣнію частей рѣчи, что то же — частей предложенія: 1) существительное (подлежащее и дополненіе); сюда же входитъ разсмотрѣніе существительныхъ—мѣстоименій и существительныхъ-числительныхъ; Овсянико - Куликовскій различаетъ три склоненія: первое (отецъ, столъ, конь, край; страна, земля; село, море), второе (путь, ночь) и третье (время и проч., дитя, мать, дочь); 2) глаголъ (сказуемое), при чемъ въ ученіи о глаголѣ даются свѣдѣнія только о лицахъ, числахъ, временахъ; 3) прилагательное (опредѣленіе), здѣсь же— о мѣстоименіяхъ — прилагательныхъ и числительныхъ-прилагательныхъ; дѣленіе прилагательныхъ на качественныя и относительныя у Овсянико-Куликовскаго исключено. Глава седьмая учебника посвящена сказуемому, при чемъ различаются сказуемыя: простое, двойное и составное; глава VIII-ая говоритъ о залогахъ—дѣйствительномъ и страдательномъ и ихъ разновидностяхъ; гл. IX-ая говоритъ о причастіяхъ; гл. X-ая о наклоненіяхъ глагола (повелительное, сослагательное, изъявительное); о глагольныхъ видахъ; гл. XI-ая говоритъ о дополненіи при глаголѣ; гл. XII-ая о предлогахъ; гл. XIII-ая о нарѣчьяхъ (обстоятельствахъ); гл. XIV-ая о дѣепричастіи; гл. XV-ая объ отглагольныхъ опредѣленіяхъ (причастія) и отглагольныхъ обстоятельствахъ (дѣепричастія); гл. XVI-ая о союзахъ; гл. XVII-ая о замѣнѣ словъ одной части рѣчи словами другой. Въ приложеніи къ учебнику авторъ даетъ списокъ важнѣйшихъ словъ съ буквою *ѣ*, говоритъ о *ѣ*, какъ глагольной примѣтѣ, о *ѣ* въ окончаніяхъ, наконецъ о—*ѣ*, *е*, *ё*.

Какъ учебникъ для младшихъ классовъ, разсмотрѣнная книга Овсянико-Куликовскаго вполнѣ удовлетворяетъ своему назначенію, хотя, въ частности, можно было бы желать иной научной постановки вопросовъ, болѣе тщательной научной редакціи и иного характера изложенія, исходящаго *изъ примѣровъ*, идущаго *отъ наблюденія* фактовъ къ выводамъ: и въ этомъ *Учебникѣ* авторъ придерживается метода *изложенія, разсказа, объясненія* въ томъ духѣ, какъ излагаются, разсказываются, объясняются другіе предметы преподаванія—географія, исторія и т. д. (см. его *предисловіе* къ *Грамматикѣ русскаго языка*).

Кромѣ указанныхъ выше учебниковъ, проф. Д. Н. Овся-

нико-Куликовскій составилъ въ сотрудничествѣ съ П. Н. Сакулинымъ—*Практическій курсъ синтаксиса русскаго яз.*, предназначенный для 3-го (4-го) класса среднеучебн. заведеній (СПБ. 1912). Книга составлена прекрасно, съ большою тщательностью, снабжена огромнымъ количествомъ интересныхъ образцовъ и примѣровъ, изложена по методу отъ наблюденія фактовъ (примѣры) и анализа (задачи) къ выводамъ и самостоятельнымъ упражненіямъ, для которыхъ данъ богатый матеріалъ, и заслуживала бы самаго серьезнаго вниманія преподавателей. Содержаніе ея раздѣлено на двѣ части: первая—собственно практическій курсъ синтаксиса, вторая—систематическое изложеніе синтаксиса. Книгѣ предпослано *предисловіе*, въ которомъ ея составители излагаютъ свою точку зрѣнія на задачи, методъ и характеръ преподаванія грамматики родного языка въ средней школѣ. Въ общемъ, они стоятъ на точкѣ зрѣнія, что необходимо реформировать содержаніе грамматики и преподаваніе на раціональныхъ научныхъ и педагогическихъ началахъ, что въ самыхъ младшихъ классахъ средней школы грамматика, конечно, не можетъ быть самодовлѣющимъ предметомъ, и что на первомъ планѣ здѣсь должна стоять практическая цѣль обученія правильному письму, но что уже и тутъ прикладная цѣль невольно должна осложняться теоретической задачей; та же прикладная, прежде всего, сторона дѣла, по мнѣнію составителей, должна имѣться въ виду и на слѣдующей ступени, въ III-мъ и отчасти, можетъ быть, въ IV-мъ классѣ, сводясь къ усвоенію учащимися основныхъ синтактическихъ формъ родного языка и къ умѣнью осмысленно ставить знаки препинанія; но рядомъ съ этимъ теорія грамматики получаетъ здѣсь уже болѣе значительное мѣсто, такъ какъ возрастъ учащихся и ихъ развитіе даютъ возможность въ большей степени, чѣмъ прежде, углубляться въ анализъ рѣчи. По мнѣнію составителей, слѣдуетъ изучать живой литературный языкъ, а не учебникъ грамматики, при чемъ педагогическій центръ тяжести занятій по грамматикѣ долженъ лежать въ наблюденіяхъ и упражненіяхъ. Относительно научной стороны своего учебника составители указываютъ на то, что: 1) теоретическая сторона ихъ учебника находится въ соотвѣтствіи съ научной системой Потебни, въ духѣ которой у нихъ трактуются вопросы о второстепенныхъ частяхъ предложенія, о составномъ и двойномъ сказуемомъ, о роли инфинитива, о сокращеніи придаточныхъ предложеній и т. п. Составители всюду старались избѣгать, говорятъ они, обычнаго у насъ смѣшенія логики и грамматики и направлять вниманіе

учащихся на анализъ формъ языка по преимуществу; 2) при опредѣленіи второстепенныхъ частей предложенія не придается вопросамъ обычнаго для учебниковъ рѣшающаго значенія, но опредѣленія эти базируются исключительно на прочныхъ формально-грамматическихъ признакахъ; 3) при объясненіи какого-нибудь синтактическаго оборота рѣшительно отвергается пріемъ замѣнять одинъ оборотъ другимъ, якобы тожественнымъ, и функціи одного приписывать другому, что въ наиболѣе уродливой формѣ сказывается въ традиціонномъ ученіи о т. н. сокращеніи придаточныхъ предложеній, когда причастные и дѣепричастные обороты называются предложеніями, и даже находятъ, правда, «въ скрытомъ видѣ», подлежащее и сказуемое; 4) исходя изъ неопровержимаго факта, что языкъ находится въ процессѣ вѣчнаго развитія, въ особую группу выдѣляются нѣсколько синтактическихъ явленій, имѣющихъ, такъ сказать, переходный характеръ (обороты съ инфинитивомъ, съ сравнительной степенью нарѣчій на—*ѣе*,—*е*, предикативныя дополненія и утрата знаменательности дѣепричастіями и другими выраженіями); 5) терминъ «безличное» предложеніе устраняется изъ школьнаго обихода, какъ противорѣчащій сущности дѣла, и замѣняется терминомъ «безсубъектное» предложеніе; 6) устраняется терминъ «сложное предложеніе» и замѣняется терминомъ «синтактическое цѣлое»; устраняется также традиціонная классификація придаточныхъ предложеній, и изложеніе соотвѣтствующаго отдѣла ограничивается дѣленіемъ предложеній лишь на сочиненныя и подчиненныя, при чемъ выдвигается синтактическая роль союзовъ; изъ практическихъ соображеній различаются частныя категоріи предложеній, именно: слитныя, утвердительныя, отрицательныя и восклицательныя, вводныя и вносныя; 7) признается излишнимъ говорить о тонкостяхъ и классификаціи періодовъ, устарѣлой риторической формы; 8) вопросъ о пунктуаціи занимаетъ въ учебникѣ подобающее ему мѣсто и поставленъ въ самую тѣсную связь съ синтактическимъ анализомъ; въ основу ученія о пунктуаціи положено различіе самыхъ синтактическихъ формъ рѣчи, а не классификація знаковъ препинанія.

Авторъ—*Курса русскаго синтаксиса для младшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній*—К. Брешенковъ (М. 1907) ставитъ своею задачей реформировать школьный синтаксисъ, въ предѣлахъ возможности, и этимъ, съ одной стороны, ввести въ школу научные взгляды на многія синтактическія явленія русскаго языка, а съ другой—избавить ее отъ того схоластическаго бал-

ласта, который называется «сокращеніемъ» придаточныхъ предложеній. Въ нашемъ учебникѣ, говоритъ авторъ, являются преобразованными слѣдующіе отдѣлы: 1) о составномъ сказуемомъ, 2) о второстепенныхъ членахъ предложенія, 3) о безсубъектныхъ (безличныхъ) предложеніяхъ, 4) о согласованіи и управленіи, 5) о такъ называемомъ «сокращеніи» придаточныхъ предложеній и мн. др. К. Брешенковъ составлялъ свой учебникъ подъ вліяніемъ проф. Д. Н. Овсянико-Куликовскаго и П. Н. Сакулина, которыхъ онъ и цитируетъ въ своемъ введеніи.

Авторъ подраздѣляетъ всѣ слова на одиннадцать категорій, называемыхъ частями и частицами рѣчи; къ первымъ онъ относитъ: сущ., прилаг., глаголъ, причастіе, дѣепричастіе, нарѣчіе, мѣстоим., числит.; ко вторымъ: предлогъ, союзъ, междометіе. Части рѣчи отличаются другъ отъ друга способомъ изображенія признаковъ; такъ, *имя прилагательное* — изображаетъ признаки находящимися въ предметахъ, пассивно въ нихъ пребывающими; *глаголъ* есть часть рѣчи, изображающая признаки производимыми дѣятельностью предмета, при чемъ все равно, признаемъ ли мы эту дѣятельность подлинною, какъ, напр., писать, говорить, рубить и т. д. или только такъ представляемъ себѣ это, какъ, напр., лежать, спать, сіять и т. п.; *имя существительное* есть часть рѣчи, изображающая совокупность признаковъ, т. е. цѣлый предметъ; *нарѣчіе* обозначаетъ признакъ признаковъ, т. е. образъ проявленія ихъ и т. п.

Предложеніемъ, по опредѣленію К. Брешенкова, называется такое слово или такое сочетаніе словъ, которое содержитъ въ себѣ личный глаголъ, хотя бы и опущенный: свѣтаетъ; сидѣть смирно! — дремлетъ чуткій камышъ; — темный лѣсъ кругомъ. Авторъ различаетъ два типа составного сказуемаго: 1) состоящаго изъ личнаго глагола и имени сущ., прил., числ., мѣстоим., причастія и 2)—изъ личнаго глагола и неопредѣленной формы (*хочу говорить*); авторъ подчеркиваетъ, что имя сущ., прил., и т. д., входящія въ составъ сказуемаго, ставятся только въ именит. п., который называется вторымъ именительнымъ. Изложеніе параграфовъ, посвященныхъ подлежащему, дополненію, опредѣленію, приложенію, обстоятельствамъ и т. д. отличается ясностью, точностью, необходимой полнотою и опредѣленностью, т. е. всѣми данными, которыя дѣлаютъ книгу К. Брешенкова прекраснымъ учебникомъ, превосходящимъ въ указанномъ отношеніи учебники проф. Д. Н. Овсянико-Куликовскаго. Учебникъ К. Брешенкова представляетъ собою сжатый грамматическій конспектъ,

положенія котораго, послѣ соотвѣтственной классной разработки, очень легко могутъ быть поняты и усвоены учениками, но необходимаго матеріала для индукціи и анализа авторъ не даетъ: пользуясь учебникомъ г. Брешенкова, преподавателю пришлось бы къ каждому параграфу и положенію учебника подбирать самому необходимый для анализа и наблюденій матеріалъ. Изъ частностей, болѣе или менѣе характерныхъ для разсматриваемаго учебника, отмѣчу слѣдующее: 1) очень опредѣленно авторъ подраздѣляетъ дополненія на *прилагольныя* (поливаю водою) и *приименныя*; послѣднія относятся: къ существительнымъ (домъ отца, министръ юстиціи, понятіе справедливости, камень 10-ти пудовъ вѣса), къ прилагательнымъ (полный надеждъ, чуждый лукавства, сильный характеромъ), къ числительнымъ (пять верстъ, сто головъ скота), къ нарѣчіямъ (много думъ, мало времени, сколько ихъ), къ сравнительной степени прилагательныхъ и нарѣчій (выше дома, аршиномъ длиннѣе, часомъ раньше).

Обстоятельства авторъ раздѣляетъ на два класса: 1) обстоятельства въ собственномъ смыслѣ и 2) обстоятельственныя слова и сочетанія словъ, колеблющіяся между дополненіемъ и обстоятельствомъ; ихъ называютъ мнимыми обстоятельствами (На берегъ *большими шагами* онъ смѣло и прямо идетъ; *стрѣлой* пронеслась какая то птица; *два дня* мы были въ перестрѣлкѣ; *съ тѣхъ поръ* мы больше не встрѣчались; *изъ-за тучи* выглянуло солнышко; птичка *въ дальнія страны, въ теплый край, за сине море,* улетаетъ до весны; *съ радости* кудри вьются, а *съ печали* сѣкутся и т. п.). Въ предложеніи: увидѣли мы безчисленныя радуги, производимыя солнечными лучами въ водяной пыли,—мы имѣемъ примѣръ на опредѣленіе, стоящее послѣ опредѣляемаго слова и имѣющее при себѣ другіе члены, а потому и отдѣленное отъ него запятою; этому примѣру противопоставляется другой: уцѣлѣлъ только стоявшій въ сторонѣ амбаръ—съ такимъ же опредѣленіемъ, но стоящимъ передъ опредѣляемымъ словомъ, а потому и не отдѣленнымъ отъ него запятою. Въ предложеніи: За неимѣніемъ комнаты для пріѣзжающихъ на станцію, намъ отвели ночлегъ въ дымной саклѣ—запятою отдѣлено обстоятельство—дополненіе, или мнимое обстоятельство причины; если такое обстоятельство-дополненіе стоитъ въ серединѣ предложенія, то оно выдѣляется запятыми: лицъ ихъ, за дальностью разстоянія, мы не разглядѣли. Авторъ различаетъ пять видовъ предложенія: 1) простое нераспространенное; 2) простое распространенное; 3) неполное; 4) слитное; 5) безличное (безсубъектное); кромѣ того,

авторъ говоритъ о *сложномъ* предложеніи, которое состоитъ изъ двухъ, трехъ и болѣе соединенныхъ между собою простыхъ предложеній или по способу сочиненія, или по способу подчиненія, или смѣшаннымъ способомъ; придаточныя предложенія по значенію раздѣляетъ на: придаточныя подлежащія, сказуемыя, дополнительныя, опредѣлительныя и обстоятельственныя въ зависимости отъ того, чѣмъ они служатъ для какого-нибудь члена главнаго предложенія и т. д. Въ концѣ книги данъ сводъ правилъ объ употребленіи знаковъ препинанія и «Матеріалъ для упражненія въ разстановкѣ знаковъ препинанія, диктанта и синтактическаго разбора».

Разсмотрѣнные нами выше учебники проф. Овсянико-Куликовскаго и Брешенкова изложены въ разсказывающей формѣ. Оппозицію противъ этой формы мы находимъ въ интересныхъ учебникахъ В. Харціева: 1) *Учебникъ русскаго языка. Часть первая. Этимологія и синтаксисъ.* Курсъ I и II классовъ средне-учебныхъ заведеній. СПБ. 1909; 2) *Учебникъ русскаго языка. Часть вторая. Синтаксисъ.* Курсъ III класса средне-учебныхъ заведеній. СПБ. 1909. Разсказывать можно что угодно, говоритъ авторъ, только не ариѳметику и грамматику. Грамматика, по мысли В. Харціева, должна создаваться въ классной комнатѣ на урокахъ родного языка самими учащимися въ коллективной ихъ работѣ съ учителемъ; а учебникъ грамматики долженъ служить лишь записной, справочной книжкой и руководствомъ, какъ дѣлать наблюденія и выводы, какъ производить опыты въ области рѣчи и мысли. Къ характернымъ особенностямъ учебника (ч. I) относится также признаніе автора, что орѳографія и пунктуація не составляютъ, по его мнѣнію, главной задачи при обученіи родному языку. Общій планъ изложенія, принятый авторомъ въ учебникѣ, заключается въ томъ, что авторъ высказываетъ какое либо положеніе и затѣмъ предлагаетъ рядъ задачъ самаго разнообразнаго характера. Такъ, напр:

§ 2. *Звуки и буквы.* Каждое слово что-нибудь значитъ; предметъ, качество предмета, дѣйствіе предмета, число предметовъ, способъ дѣйствія, время дѣйствія, мѣсто дѣйствія и пр.

Задачи: а) Назовите предметы въ классной комнатѣ, въ саду, въ лѣсу, въ рѣкѣ и около рѣки, на небѣ днемъ и ночью и т. п.; укажите качества, свойства названныхъ предметовъ, дѣйствія ихъ и т. п.

б) Составьте разсказъ о томъ, что видѣли ночью на небѣ, лѣтомъ въ саду, утромъ въ школѣ и т. п.

в) Отыщите предметы, дѣйствія, качества въ прочитанномъ разсказѣ по вопросамъ: кто? что? какой? что дѣлаетъ?

Учебникъ открывается отдѣломъ, посвященнымъ разсмотрѣнію слова, слога и звуковъ въ устной рѣчи и на письмѣ; затѣмъ авторъ говоритъ о предложеніи и его членахъ. Въ виду того, что авторъ поставилъ своею задачею намѣренно избѣгать точныхъ опредѣленій, строгихъ классификацій, намѣчая лишь вѣхи для «классныхъ изслѣдованій», предпочитая имъ методъ типичныхъ образцовъ и описаніе ихъ, говоря о предложеніи, онъ ограничивается только слѣдующимъ положеніемъ: Когда мы разсказываемъ о чемъ-нибудь, разговариваемъ съ кѣмъ-нибудь, читаемъ или пишемъ, то рѣчь наша дѣлится на *предложенія*,—а затѣмъ слѣдуютъ з а д а ч и и в о п р о с ы: а) Придумайте нѣсколько предложеній: 1) про паука и муху; 2) про мальчика, рѣку и лодку; 3) няню, садъ, дѣтей и птичку и т. п.; б) Подсчитайте, сколько предложеній въ стихотвореніяхъ: «Весна» (Тютчева), «Жаворонокъ» (Жук.) или въ другихъ прочитанныхъ или заученныхъ разсказахъ и стихотвореніяхъ; в) Какъ отдѣляются предложенія на письмѣ и при чтеніи, въ устной рѣчи?— Врядъ ли, однако, можно было бы признать, тѣмъ не менѣе, систему изложенія ученія о предложеніи достаточно вразумительной для дѣтскаго пониманія и рельефной для воспріятія дѣтскимъ сознаніемъ: существеннѣйшимъ элементомъ всякой науки является прежде всего—*фактъ*, и грамматика, какъ наука, другимъ она ничѣмъ не можетъ быть и въ средней школѣ, должна дать дѣтямъ рядъ фактовъ; такими фактами въ грамматической наукѣ представляются неизбѣжно опредѣленныя, ясно и рельефно выраженныя грамматическія положенія, усвоеніе которыхъ создаетъ извѣстную сумму представленій, помогающихъ затѣмъ оріентироваться въ широкой области разнообразныхъ явленій языка. Съ этой точки зрѣнія, изложеніе учебника Харціева, остающагося во всякомъ случаѣ на высотѣ научнаго пониманія языковыхъ явленій, можетъ встрѣтить существенныя возраженія. Въ опредѣленіи частей рѣчи Харціевъ исходитъ изъ категорій предмета, признака и дѣйствія. Боязнь опредѣленности изложенія сказалась у автора и въ параграфѣ, посвященномъ—системѣ склоненія именъ существительныхъ, прочтя который не выносишь никакого опредѣленнаго представленія о системѣ склоненія, какъ ее себѣ представляетъ авторъ. Нельзя не признать въ учебникѣ Харціева очень полезнымъ § 42—Образованіе нарѣчій, котораго мы не встрѣтили въ предыдущихъ учебникахъ,

а также и аналогичныхъ строкъ въ § 45, въ ученіи о предлогахъ. Заключительные параграфы учебника Харціева посвящены вопросу объ образованіи словъ. Въ приложеніи къ учебнику помѣщены свѣдѣнія по орѳографіи и пунктуаціи. Сказанное относительно первой части учебника Харціева отчасти можетъ имѣть отношеніе и ко второй, Синтаксису, построенному по тому же плану и изложенному въ томъ же духѣ; трактовка же грамматическихъ фактовъ, какъ въ I-ой части, такъ и во II-ой стоитъ на высотѣ современныхъ научныхъ представленій. Затруднительными для практическаго пользованія учебники В. Харціева могли бы быть, въ виду однотонности шрифта и чрезмѣрной компактности набора, что сдѣлало ихъ, правда, образцово дешевыми (по 20 коп. каждая часть), но существенно повредило имъ съ точки зрѣнія интересовъ школьнаго пользованія.

Интересную и оригинальную попытку построенія курса изученія языка съ грамматической его стороны представляетъ собою тщательно обработанная и прекрасно изданная книга С. А. Новиковой: *Русскій языкъ. Книга для изученія родного языка въ школѣ и дома. Элементарный курсъ.* СПБ. 1909. Авторъ смотритъ на свою книгу, какъ на «языковой атласъ», съ помощью котораго дѣти могли бы наблюдать и изучать формы родной рѣчи, анализировать ихъ, обобщать, дѣлать выводы. Введенныя въ текстъ этой хрестоматіи задачи даютъ возможность примѣнять сдѣланные выводы какъ къ даннымъ текстамъ, такъ и къ собственной рѣчи. Книга «Русскій языкъ» представляетъ собою рядъ статеекъ, отрывковъ, пословицъ и отдѣльныхъ фразъ, а также, прибавимъ, басенъ, стихотвореній, огромнаго количества тщательно исполненныхъ разнохарактерныхъ рисунковъ, расположенныхъ въ извѣстномъ порядкѣ. Порядокъ этотъ опредѣляется, какъ говоритъ о своей книгѣ авторъ, съ одной стороны, логической связью курса, подлежащаго усвоенію, съ другой—цѣлью, положенной въ основу книги. Цѣль эта—довести учащихся, во-первыхъ, до яснаго сознанія состава слова, конечно, въ элементарномъ смыслѣ этого термина, во-вторыхъ, до отчетливаго пониманія взаимнаго отношенія членовъ предложенія. Методическимъ пособіемъ для практическаго пользованія книгою С. А. Новиковой служитъ ея же брошюра: *Руководство къ книгѣ «Русскій языкъ»*, въ которой напечатана и статья проф. Д. Н. Кудрявскаго: *Школьная и научная грамматика*, въ которой дана исчерпывающая критика традиціонной школьной грамматики и вмѣстѣ съ тѣмъ данъ опытъ научной формулировки и объяс-

ненія цѣлаго ряда важнѣйшихъ отдѣловъ школьной грамматики.

Въ 1913 г. была издана книга проф. Е. Ѳ. Будде: *Основы синтаксиса русскаго языка* (Казань); въ 1914 г. вышла книга А. М. Пѣшковскаго: *Русскій синтаксисъ въ научномъ освѣщеніи* (Москва), предназначавшаяся въ качествѣ пособія для самообразованія и школы; отзывъ о ней былъ данъ проф. Будде въ Ж. М. Н. Пр. 1914, декабрь, стр. 342. Наконецъ, послѣднимъ изданіемъ въ области интересующей насъ учебной литературы является изданная въ 1916 г. книга В. М. Гуссова: *Учебникъ синтаксиса русскаго языка (въ связи съ морфологіей) для среднихъ учебныхъ заведеній. Съ приложеніемъ главы—О періодѣ.* (Кременчугъ).

Какъ и авторъ первой наукообразной грамматики, изданной въ 1881 г., 35 лѣтъ тому назадъ, Дмитревскій, такъ и г. Гуссовъ въ 1915 году имѣютъ своимъ первообразомъ систему Потебни, но въ то время, какъ Дмитревскій только подходилъ къ системѣ Потебни, Гуссовъ отъ нея исходитъ, какъ отъ своего первоисточника, и идетъ въ томъ же направленіи дальше, куда ведутъ его собственныя синтактическія изысканія (см. его *Принципы грамматическаго анализа простого предложенія*—Фил. Зап. 1906 г. и *«Къ вопросу о реформѣ русскаго синтаксиса»*—Р. Ф. В. 1909 № 2), въ виду чего разсматриваемый учебникъ интересенъ не только какъ болѣе или менѣе удачная попытка созданія наукообразнаго школьнаго пособія въ обычномъ смыслѣ этого слова, но и какъ попытка самостоятельной научной проработки нѣкоторыхъ синтактическихъ вопросовъ. Изложенію синтаксиса авторъ предпослалъ—*Свѣдѣнія изъ морфологіи*, гдѣ говоритъ о грамматическомъ предметѣ и грамматическомъ признакѣ, но главнымъ образомъ о раздѣленіи словъ на морфологическіе типы, какихъ устанавливается восемь: 1-ый типъ словъ—лично глагольный, спрягаемый; нуженъ языку для выраженія сказуемаго: прямое назначеніе этого типа служить въ предложеніи сказуемымъ; II-ой типъ словъ—существительный, субстантивный; склоняемый (имя сущ., мѣстоименіе-существ., числительное—существ.); нуженъ языку для выраженія подлежащихъ и дополненій; прямое назначеніе словъ этого типа—служить въ предложеніи 1) въ формѣ им. п. подлежащими и 2) въ формѣ косв. падежей — дополненіями; III-ій типъ словъ — прилагательный, адъективный; склоняемый съ измѣненіемъ по родамъ (имя прил., имя числит.-прилагат., мѣстоим.-прилагательное, дѣйствитель-

ное и страдат. причастіе); слова этого типа нужны языку для выраженія опредѣленій; прямое назначеніе этихъ словъ—служить въ предложеніяхъ *опредѣленіями* субстантивовъ; IV-ый типъ словъ—нарѣчный, адвербіальный (нарѣчія всѣхъ видовъ, въ томъ числѣ и дѣепричастіе); главное внутреннее свойство нарѣчій заключается въ томъ, что они въ предложеніи обозначаютъ признаки другихъ признаковъ; прямое назначеніе этого типа словъ—служить въ предложеніи *обстоятельственными словами,* при чемъ эти послѣднія никакою частью рѣчи, кромѣ нарѣчій, не выражаются; V-ый типъ словъ—предлоги; VI-ой типъ—междометіе; VII-ой типъ—союзы; VIII-ой типъ составляютъ частицы: ли, да, нѣтъ и не.

Послѣ этой вступительной части въ учебникѣ В. М. Гуссова слѣдуетъ *Синтаксисъ.* По учебнику Гуссова, сказуемымъ можетъ быть въ предложеніи слово любого типа, если оно обозначаетъ: 1) проявленіе признака, 2) съ указаніемъ, явнымъ или скрытымъ въ смыслѣ предложенія, времени его проявленія и 3) формы наклоненія; что касается подлежащаго, то имъ въ предложеніи называется то слово, къ которому задается отъ сказуемаго вопросъ именительнаго падежа, и которое въ то же время обозначаетъ предметъ рѣчи, проявляющій тотъ или иной признакъ, выраженный сказуемымъ и приписываемый сказуемымъ этому предмету; подлежащее выражается въ языкѣ, прежде всего, именемъ существительнымъ, числительнымъ-сущ. и мѣстоименіемъ-существительнымъ, но кромѣ того подлежащимъ въ грамматическомъ предложеніи можетъ быть слово любого типа, такъ какъ не только о каждомъ предметѣ, но и о каждомъ словѣ можно что-нибудь высказать; поэтому въ предложеніяхъ: *читать* книги полезно; «*авось*» и рыбака толкаетъ подъ бока—авторъ считаетъ подлежащими инфинитивъ *читать* и нарѣчіе—*авось.* Дополненіемъ въ предложеніи, по опредѣленію Гуссова, называются слова, стоящія въ косвенныхъ падежахъ безъ предлоговъ и съ предлогами, зависящія отъ сказуемаго или отъ другихъ членовъ и обозначающія предметы, о которыхъ, кромѣ подлежащаго, идетъ рѣчь, или на которые вообще дѣлается указаніе въ предложеніи; поэтому дополненія выражаются въ языкѣ, прежде всего, именами существительными, числительными-сущ. и мѣстоименіями—существ., но кромѣ того также и именами прилагат., инфинитивомъ и другими частями рѣчи; въ предложеніяхъ: нужда научитъ Богу *молиться;* на «*нѣтъ*» и суда нѣтъ; когда надъ «*и*» ставится знакъ краткости?—авторъ назы-

ваетъ слова: *молиться*, «*нѣтъ*», «*и*»—дополненіями; вообще, говоритъ онъ, дополненіемъ можетъ быть всякое слово, какого бы оно ни было типа, если послѣднее обозначаетъ въ извѣстномъ предложеніи предметъ (грамматическій) и отвѣчаетъ на вопросъ какого-нибудь косвеннаго падежа съ предлогомъ или безъ предлога. Въ число формъ, выражающихъ опредѣленіе, Гуссовъ относитъ также: нарѣчіе (Во все царствованіе Петра Великаго не было времени *тяжелѣе* и *страшнѣе*, чѣмъ годы 1707-й и 1708-й) и инфинитивъ (умѣнье *рисовать* почти всѣмъ дается легко), если они обозначаютъ въ данномъ предложеніи, подобно адъективамъ, признаки предметовъ.

Нѣсколько отдѣльныхъ параграфовъ учебника Гуссова посвящены разсмотрѣнію—*приглагольнаго признаковаго падежа двойной зависимости* (Ломоносовъ всѣми признается геніальнымъ), чего мы не имѣли въ предыдущихъ учебникахъ; въ связи съ этимъ указывается, что связка вмѣстѣ съ приглагольнымъ признаковымъ падежомъ образуетъ *составное сказуемое* (Тургеневъ *былъ писатель*; не кивай пальцемъ, самъ *будешь старцемъ*).

Кромѣ сказуемаго, подлежащаго, дополненія, опредѣленія, приглагольнаго признаковаго падежа и обстоятельства, къ числу особыхъ членовъ предложенія В. М. Гуссовъ относитъ также—неопредѣленную форму глагола (инфинитивъ): Господь велитъ *одѣвать* нагихъ; Безсильному не смѣйся и слабаго *обидѣть* не моги; Лѣнь лѣни за ложку *взяться*.

Къ числу особыхъ членовъ предложенія авторъ относитъ также: союзы, отрицательную частицу (*не*) и вопросительную частицу (*ли*), насчитывая такимъ образомъ всего десять членовъ предложенія; что касается предлоговъ, то они у Гуссова называются составною частью дополненія. На ряду съ членами предложенія Гуссовъ различаетъ при предложеніяхъ и внутри ихъ *самостоятельныя* слова, не связанныя никакими вопросами съ членами предложенія; сюда относятся слова VIII-го типа, за исключеніемъ частицъ, какъ то: да, нѣтъ, конечно, впрочемъ, вѣдь и т. п. и слова VI-го типа, т. е. междометія. Интереснымъ отдѣломъ въ учебникѣ Гуссова представляются намъ параграфы, въ которыхъ говорится о—„первенствующемъ въ мысли и рѣчи говорящаго лица словѣ и неполномъ предложеніи“, чего мы не видѣли ни въ одномъ изъ предыдущихъ разсмотрѣнныхъ нами учебниковъ. Часть первая Синтаксиса В. М. Гуссова заканчивается ученіемъ о слитномъ предложеніи; вторая часть посвящена главнымъ образомъ ученію о сложно-подчиненномъ и

сложно-сочиненномъ предложеніи. Придаточныя предложенія у Гуссова классифицируются: 1) по внутреннему признаку (каждое придаточное предложеніе есть членъ другого, главнаго предложенія) на два вида,—*поясняющія* (поясняютъ какой либо членъ предложенія и служатъ лишь частью этого члена: тотъ и господинъ, что все можетъ сдѣлать одинъ) и *замѣняющія* самостоятельно какой либо членъ (мірская молва, что морская волна); 2) по внѣшнему, формальному признаку (каждое придаточное предложеніе подчиняется главному посредствомъ: относительныхъ мѣстоименій, относительныхъ нарѣчій и подчинительныхъ союзовъ на три вида: придаточныя предложенія, подчиненныя главному посредствомъ мѣстоименій относительныхъ (не та хозяйка, *которая* говоритъ, а та, которая щи варитъ; *Что* было, то сплыло; *чѣмъ* богатъ, тѣмъ и радъ); придаточныя предл., подчиненныя главному посредствомъ относительныхъ нарѣчій (*Какъ* станемъ жить, такъ будемъ и слыть; *Коіда* нѣтъ кота въ дому, то играютъ мыши на столу; Рыба ищетъ, *гдѣ* глубже, а человѣкъ, *гдѣ* лучше); придаточныя, подчиненныя главнымъ посредствомъ подчинительныхъ союзовъ (Пой лучше хорошо щегленкомъ, *чѣмъ* дурно соловьемъ; *Если* голова пуста, то головѣ ума не придадутъ мѣста; У насъ ужъ изстари ведется, *что* изба вѣникомъ метется). Кромѣ того, авторъ различаетъ придаточныя предложенія со скрытымъ сказуемымъ (*Хоть въ Ордѣ*, да въ добрѣ), придаточныя предл. неполныя (*Какъ сонъ*, пройдутъ дѣла и помыслы людей); предложенія, примыкающія къ придаточнымъ по внутреннему признаку (по значенію): они служатъ для своихъ главныхъ предложеній какими либо членами, но соединеніе ихъ съ главнымъ предложеніемъ происходитъ безъ помощи относительныхъ мѣстоименій, относительныхъ нарѣчій и союзовъ подчинительныхъ, вслѣдствіе чего съ внѣшней, *формальной* стороны эти предложенія остаются независимыми (*Вся семья вмѣстѣ*, такъ и душа на мѣстѣ; Было времячко, *гьла кума сѣмечко*, а теперь и толкуютъ, да кумѣ не даютъ; *Будь лишь медъ*, мухъ много нальнетъ); предложенія, примыкающія къ придаточнымъ по внѣшнему признаку—по формѣ (Отецъ Пушкина, *какъ извѣстно*, былъ большой любитель литературы; Океанъ, отдѣляющій Азію отъ Америки, самый большой на нашей планетѣ, *почему онъ и называется Великимъ*).

Этимъ мы и ограничимся въ своемъ разсмотрѣніи — *Учебника синтаксиса русскаіо языка* В. М. Гуссова, въ который авторъ вложилъ несомнѣнно огромный трудъ и въ которомъ онъ далъ опытъ оригинальной проработки синтактическаго матеріала

Можно не соглашаться съ авторомъ въ отдѣльныхъ частностяхъ изложенія и объясненія синтактическихъ явленій, можно не соглашаться, напр., съ постановкою авторомъ вопроса о роли инфинитива въ предложеніи, и вообще о роли въ предложеніи той или другой морфологической категоріи, можно было бы желать болѣе систематическаго изложенія ученія о сказуемомъ или болѣе детальнаго изложенія ученія о безсубъектныхъ предложеніяхъ, тѣмъ не менѣе трудъ В. М. Гуссова остается въ высшей степени цѣннымъ, какъ интересная попытка разработки синтаксиса въ цѣляхъ школьнаго преподаванія. (Учебнику В. М. Гуссова посвящена спеціальная статья И. О. Потапова: *Къ вопросу о введеніи въ средней школѣ научной грамматики*—«Фил. Записки», 1916, вып. I и сл.) —

Заключеніе.

Разсмотрѣніе школьныхъ учебниковъ, составленныхъ въ духѣ ново-грамматическаго направленія, приводитъ насъ къ заключенію: 1) что наука о языкѣ въ ея современномъ состояніи, несомнѣнно, все больше и больше прокладываетъ себѣ дорогу и въ стѣны средней школы; 2) что школьное преподаваніе грамматики, въ дѣйствительности, не безнадежно чуждо науки, о чемъ свидѣтельствуютъ разсмотрѣнные учебники; 3) что наукообразное изложеніе предмета въ средней школѣ не только необходимо во имя принципа научной истины, но и вполнѣ возможно; 4) что такое изложеніе, въ частности, вовсе не противорѣчитъ интересамъ развитія дѣтскаго мышленія, какъ не противорѣчатъ имъ ни алгебра, ни геометрія, ни географія, ни естествознаніе, напротивъ, такое изученіе языка въ средней школѣ, отвѣчая современному положенію науки о языкѣ, не только даетъ такой же богатый матеріалъ для анализа языковыхъ явленій, какъ и логико-грамматическая система, но, являясь источникомъ прогрессивнаго и неизмѣнно прогрессирующаго научнаго знанія, давая широкимъ кругамъ общества дѣйствительное знаніе въ области родного языка, а не завѣдомую ложь, ведетъ народную мысль впередъ по пути ея культурныхъ завоеваній, слѣдовательно, заключаетъ въ себѣ національно-прогрессивный элементъ, тогда какъ школа, дающая своимъ ученикамъ завѣдомо ложное знаніе, признанное современнымъ сознаніемъ и наукою отвергнутымъ, несомнѣнно должна быть при-

знана элементомъ національно-регрессивнымъ; 5) что школьная практика уже въ теченіе послѣднихъ 35 лѣтъ располагаетъ и соотвѣтственными для наукообразнаго прохожденія въ средней школѣ, вполнѣ удовлетворительными учебниками, которые притомъ же на протяженіи этихъ 35 лѣтъ обнаруживаютъ несомнѣнную тенденцію итти постоянно «съ вѣкомъ наравнѣ», въ каждый данный моментъ привнося въ школьное преподаваніе то новое, что даетъ и современная имъ наука, ср., напр., ранніе учебники Дмитревскаго, Баталина и позднѣйшіе—Овсянико-К., Браиловскаго, Брешенкова, Гуссова; 6) что ссылка на неразработанность современной науки о языкѣ, что мѣшаетъ яко бы ея введенію въ среднюю школу, не выдерживаетъ никакой критики и по существу представляетъ собою простое недоразумѣніе, такъ какъ современное языкознаніе разработано, конечно, вполнѣ достаточно для того, чтобы общепринятыя его положенія и основные принципы могли быть приняты также и въ средней школѣ взамѣнъ того знанія, которое сейчасъ всѣми единогласно отвергнуто; затѣмъ, не слѣдуетъ упускать изъ виду также и того, что вполнѣ разработанныхъ наукъ никогда въ мірѣ не существовало, не существуетъ и, по всѣмъ вѣроятіямъ, и не будетъ существовать, и если бы мы и въ другихъ предметахъ гимназическаго преподаванія стали руководствоваться тѣмъ же масштабомъ разработанности науки, то намъ въ первую голову пришлось бы исключить изъ гимназическаго курса физику и замѣнить ее... алхиміей—что ли, въ преподаваніи исторіи возвратиться къ Геродоту и Ливію, а логику и психологію приспособить къ основамъ Богословія; 7) что средняя школа, наконецъ, должна категорически отказаться отъ логико-грамматической теоріи и перейти къ наукообразному изученію родного языка, что сразу же положитъ конецъ гг. Смирновскимъ (Этимологія котораго въ 1917 году издана 27-мъ изданіемъ, а Синтаксисъ въ 1916 г.—20-мъ), Абраменкамъ (Этимологія въ 1915 г.—27-мъ изданіемъ, а Синтаксисъ въ 1915 г.—25-мъ изданіемъ), Говоровымъ (Синтаксисъ въ 1912 г.—25 изд.) et tutti quanti, и вызоветъ новую, болѣе свѣжую и интересную школьную литературу, — и да будетъ честь и слава тѣмъ изъ отвѣтственныхъ руководителей духовною жизнью средней школы, кто порветъ, наконецъ, съ рутиной и рѣшительно поведетъ ее по новому пути!

Элементарно-практическая точка зрѣнія на задачи преподаванія грамматики родного языка въ средней школѣ.

Выше мы видѣли, что въ исторіи вопроса о преподаваніи грамматики русскаго языка въ средней школѣ въ теченіе послѣднихъ сорока лѣтъ все настойчивѣе и настойчивѣе проводится мысль о неотложной необходимости перестройки всего курса школьной грамматики на новыхъ научныхъ началахъ сообразно съ данными современнаго языкознанія. Можно смѣло утверждать, что эта мысль въ настоящее время уже составляетъ общее убѣжденіе не только людей науки, но и представителей педагогической практики, преподавателей средней школы и не нуждается въ доказательствахъ. Спорными въ данномъ вопросѣ продолжаютъ оставаться отдѣльныя методологическія детали, но не самый вопросъ, который теоретически представляется рѣшеннымъ безповоротно и при томъ въ пользу новой грамматики, хотя школьная практика въ общемъ все еще продолжаетъ оставаться въ плоскости старой логико-грамматической теоріи. Средину между этими двумя направленіями занимаетъ, такъ называемая, элементарно-практическая точка зрѣнія, усердно выдвигаемая проф. Н. К. Кульманомъ. Уже въ 1903 г. на съѣздѣ преподавателей военно-учебныхъ заведеній онъ выступилъ съ возраженіемъ противъ доклада Л. В. Щербы, признавъ въ немъ «нѣкоторую непрактичность» въ виду того, что «въ учебный предметъ можетъ войти изъ науки лишь то, что получило уже права гражданства», между тѣмъ школа, къ которой принадлежитъ авторъ доклада, молода, и во многихъ русскихъ университетахъ еще отсутствуетъ, а при такихъ условіяхъ, по мысли проф. Кульмана, врядъ ли возможно вводить въ среднія учебныя заведенія научное направленіе. Въ спеціальномъ докладѣ, прочтенномъ на томъ же съѣздѣ на тему: «*Къ вопросу о преподаваніи грамматики въ средней школѣ*» (см. «Труды» названнаго съѣзда, стр. 55—62), проф. Кульманъ, давъ блестящую характеристику старой логико-грамматической теоріи съ точки зрѣнія несостоятельности принятыхъ ею на себя обязательствъ—изощренія способности устной и письменной рѣчи, знакомства съ жизнью языка, развитія отвлеченнаго мышленія, пришелъ къ заключенію, что—«преподаваніе грамматики должно быть упрощено, курсъ сведенъ до минимума; единственная цѣль, которую ей можно поставить,—элементарно-практическая». Тѣ же мысли

проф. Кульманъ высказалъ затѣмъ въ 1907 г. на «Курсахъ для учителей средн. школы» въ своемъ возраженіи на докладъ проф. Д. Н. Овсянико-Куликовскаго: «О преподаваніи грамматики русск. яз. въ средней школѣ».

Грамматика должна быть, говорилъ здѣсь Н. К. Кульманъ, но не въ младшемъ возрастѣ и не та, которую мы преподаемъ, какъ это утверждаетъ и Л. Н. Толстой. Потебня вскрылъ недостатки логикограмматической точки зрѣнія, разрушилъ ее шагъ за шагомъ и вмѣсто нея далъ свою, единственно возможную, но и то только въ старшихъ классахъ. Въ младшихъ же классахъ ученики не понимаютъ насъ,—это наша иллюзія: они только запомнили, повторили наши слова. Грам., какъ учебный предметъ, анализируетъ и синтезируетъ явленія рѣчи; интересныя явленія мы находимъ въ исторіи яз., въ области фонетики и морфологіи. Но все это матеріалъ старшихъ классовъ. *Для младшихъ классовъ надо взять изъ грам. лишь то, что необходимо для практическихъ цѣлей: орѳографіи, пунктуаціи и отчасти стилистики.* Объемъ преподаванія грамматики вполнѣ ясенъ: въ ней пропускается все, что не имѣетъ отношенія къ элементарно-практич. задачамъ. Руководясь этими соображеніями, Н. К. Кульманъ предлагалъ—пропустить отдѣлъ наклоненія, залоговъ, дѣленіе придаточныхъ предложеній на категоріи, ограничившись только указаніемъ, какъ придаточныя предложенія замѣняются причастными и дѣепричастными формами. Никакого учебника ученикамъ не нужно, а нуженъ только орѳографическій задачникъ. Элементарно-практическая постановка курса грамматики представлялась Н. К. Кульману единственно правильной въ цѣляхъ полнаго отрѣшенія отъ логико-грамматической теоріи, отъ которой, по мнѣнію Кульмана, не могъ отдѣлаться и Овсянико-Куликовскій въ своей новой грамматикѣ. (См. «Труды курсовъ для учителей средней школы». СПБ. 1908, стр. 19—22).

Болѣе обстоятельно и обоснованно свои взгляды на преподаваніе грамматики въ средней школѣ проф. Н. К. Кульманъ развилъ въ спеціальной статьѣ: «*Русскій языкъ*», въ главѣ, посвященной грамматикѣ, напечатанной въ изданіи Педагогической Академіи: Методы первоначальнаго обученія. Ч. I М. 1910, стр. 26—60. Основныя положенія автора формулированы имъ въ названной статьѣ слѣдующимъ образомъ:

1. Старую школьную грамматику съ ея теоретическимъ характеромъ и логико-грамматической основой надо уничтожить. Нельзя оставлять въ школѣ то, что противорѣчитъ требованіямъ

элементарной научности и не помогаетъ никакимъ практическимъ задачамъ;

2. грамматика, построенная на историко-психологическихъ основаніяхъ, какъ учебный предметъ, не можетъ преподаваться въ младшихъ классахъ средней школы и въ школѣ низшей: онъ былъ бы недоступенъ учащимся какъ по качеству матеріала для наблюденій, такъ и по методу работы;

3. но признавая, что старое грамматическое преподаваніе негодно, а историко-психологическое невозможно, мы все-таки не въ состояніи совершенно отказаться отъ грамматическихъ занятій въ младшихъ классахъ. Природа русской орѳографіи такова, что безъ нѣкоторыхъ элементарныхъ грамматическихъ свѣдѣній при ея усвоеніи обойтись нельзя. Тѣмъ не менѣе наши соображенія относительно грамматическаго преподаванія будутъ рѣзко отличаться отъ прежнихъ, такъ какъ мы встанемъ на элементарно-практическую точку зрѣнія. Эта элементарно-практическая точка зрѣнія укажетъ намъ какъ цѣли, такъ и содержаніе нашихъ занятій. Мы воспользуемся грамматическимъ матеріаломъ *исключительно въ цѣляхъ практическихъ, поскольку это необходимо для усвоенія орѳографіи, пунктуаціи и отчасти стиля.* Содержаніе опредѣлится само собою: мы откинемъ все, что не служитъ практическимъ цѣлямъ, и оставимъ только такіе грамматическіе элементы, которые помогаютъ имъ. Напр.: нужны ли намъ дѣленія именъ существительныхъ на склоненія, нужны ли залоги, наклоненія, сочиненныя, подчиненныя, сложно-слитныя и т. п.? нужна ли сложная классификація придаточныхъ предложеній? нужно ли знать, какими мѣстоименіями, союзами или союными рѣченіями подчиняются тѣ или другія придаточныя предложенія и т. д.? Конечно, нѣтъ, потому что этотъ матеріалъ не имѣетъ никакого отношенія къ практическимъ задачамъ.—

Такова точка зрѣнія проф. Кульмана. Она же повторена имъ въ дидактической части сочиненія П. Барта: *Элементы воспитанія и обученія.* СПБ. 1913, гл. V. «Родной языкъ», стр. 78—86; она же вошла и въ его «*Методику русскаго языка*». СПБ. 1912.

Значеніе элементарно-практической грамматики для изученія языка проф. Н. К. Кульманъ видитъ въ томъ, что 1) она строится на анализѣ живой рѣчи, какъ литературной, такъ и устной; 2) она пріучаетъ вдумываться въ явленія языка и разбираться въ нихъ, хотя бы на несложномъ матеріалѣ; 3) она знакомитъ съ нѣкоторыми грамматическими понятіями, которыя пригодятся и при историко-психологическомъ изученіи языка; и

наконецъ, 4) она даетъ поводъ вводить учениковъ, конечно, мимоходомъ, исподволь, въ историческое пониманіе языка.

Изученіе грамматики, по мысли Н. К. Кульмана, должно избѣгать теоретизаціи, постоянно имѣя въ виду практическую цѣнность грамматическихъ занятій; вотъ почему, говоритъ онъ, заучиваніе наизусть опредѣленій или формулировки правилъ, отвлеченное перечисленіе орѳографическихъ данныхъ, относящихся къ отдѣльнымъ частямъ рѣчи, сухіе перечни суффиксовъ и т. п. не могутъ имѣть мѣста при преподаваніи элементарно-практической грамматики; потому же и курсъ синтаксиса, думаетъ онъ, долженъ ставить, помимо пунктуаціи, главною своею цѣлью ознакомленіе учащихся съ различными оборотами литературной рѣчи и обогащеніе ихъ фразеологическимъ матеріаломъ. Изученіе грамматики проф. Н. К. Кульманъ предлагаетъ начинать съ предложенія и по возможности разсматривать всѣ грамматическія явленія въ рѣчи, а не отдѣльно, при чемъ матеріалъ слѣдуетъ располагать такими концентрами, въ каждый изъ которыхъ входили бы и синтактическія и этимологическія понятія.

Съ подкупающей убѣдительностью предавъ анаѳемѣ логико-грамматическую точку зрѣнія и категорически заявивъ, что старую школьную грамматику съ ея теоретическимъ характеромъ и логико-грамматической основой надо уничтожить, ибо нельзя оставлять въ школѣ то, что противорѣчитъ требованіямъ элементарной научности и не помогаетъ никакимъ практическимъ задачамъ, Н. К. Кульманъ, однако, самъ лично не сумѣлъ сбросить съ себя ветхаго человѣка, не сумѣлъ отрѣшиться отъ старины и остался, въ сущности, всецѣло въ области пресловутой логико-грамматической теоріи. Такъ, напр., виды объяснительныхъ словъ, какъ и виды придаточныхъ предложеній онъ рекомендуетъ опредѣлять исключительно вопросами, на которые данныя объяснительныя слова или предложенія отвѣчаютъ, при чемъ, если какія нибудь слова или предложенія предполагаютъ съ одинаковымъ логическимъ правомъ вопросы двухъ синтаксическихъ категорій, то они и могутъ быть относимы къ той или другой категоріи. Этимъ, говоритъ Кульманъ, можно избѣжать той путаницы, которая замѣчается въ учебникахъ грамматики: что въ одномъ разсматривается только какъ обстоятельство, то въ другомъ относится только къ опредѣленіямъ или только къ дополненіямъ; что одинъ считаетъ опредѣлительнымъ придаточнымъ предложеніемъ, то другой причисляетъ къ придаточнымъ подлежащимъ; въ одномъ допускается дополненіе только къ глаголу,

въ другомъ оно можетъ относиться и къ существительному и т. д.

Въ такой постановкѣ преподаванія одного изъ важнѣйшихъ отдѣловъ грамматики нельзя не видѣть рѣшительнаго противорѣчія собственному же основному принципу автора; съ другой стороны, нельзя не замѣтить также и того, что курсъ школьной грамматики нуждается въ перестройкѣ не по мотиву, «чтобы избѣжать путаницы, которая замѣчается въ учебникахъ грамматики», а на основаніи болѣе серьезныхъ соображеній, о которыхъ мы говорили выше. Въ общемъ, оцѣнивая точку зрѣнія проф. Н. К. Кульмана, можно было бы поставить нѣсколько вопросовъ:

1) какой смыслъ имѣетъ курсъ грамматики въ средней школѣ, приноровленный для цѣлей орѳографіи и пунктуаціи?

2) въ какой мѣрѣ элементарно-практическій курсъ грамматики въ средней школѣ, преслѣдующій чисто практическую цѣль, такъ какъ изъ него сознательно откидывается «все, что не служитъ практическимъ цѣлямъ», можетъ въ дѣйствительности пріучать дѣтей вдумываться въ явленія языка и разбираться въ нихъ?

3) не представляетъ ли собою элементарно-практическій курсъ грамматики въ разработкѣ Н. К. Кульмана простое недоразумѣніе, какъ неудачный компромиссъ старой школьной традиціи съ требованіями здраваго смысла и науки?

Интересно отмѣтить, что уже тридцать лѣтъ тому назадъ въ нашей методической литературѣ былъ совершенно опредѣленно высказанъ рѣшительный протестъ противъ слишкомъ узкаго и исключительно практическаго пониманія цѣли изученія грамматики. Этотъ протестъ принадлежалъ В. Сланскому и былъ высказанъ имъ въ 1887 г. въ его книгѣ: «Грамматика — какъ она есть...»

У насъ цѣль изученія грамматики, говорилъ авторъ, и именно родного языка понимается слишкомъ ужъ узко — и исключительно-практично. Въ этомъ отношеніи едва ли даже можно во всемъ средне-образовательномъ курсѣ наукъ указывать какую либо другую, требованія къ которой предъявлялись бы *столь же узкія и низменныя*. Для изученія всякой другой науки признается и возможнымъ, и нужнымъ ставить не однѣ практическія, а еще и *общеобразовательныя*, или даже исключительно эти послѣднія цѣли. Возьмите, напр., математику, физику, исторію, исторію литературы; зачѣмъ все это считается непремѣнно нужнымъ въ средне-образовательныхъ курсахъ? Прежде всего и

главнымъ или даже исключительнымъ образомъ, конечно, ради общеобразовательнаго или умственно-воспитательнаго значенія этихъ предметовъ. *Одна грамматика и именно родного языка считается почему-то наукою, долженствующею служить исключительно практическимъ цѣлямъ,—полагаемымъ именно въ пріученіи учащихся къ такъ называемой грамотности въ изложеніи мыслей* (138).

Но вотъ что представлялось бы не лишнимъ почаще вспоминать педагогамъ, говоритъ дальше авторъ, что и практическія цѣли, когда ихъ хотятъ достигать слишкомъ уже прямо, просто и спѣшно, устраняя все, непосредственно не ведущее къ нимъ, тоже плохо достигаются или даже и совсѣмъ не достигаются; часто, вслѣдствіе этой именно причины, происходитъ, что люди, повидимому ближайшимъ образомъ идущіе къ названнаго рода цѣлямъ, въ дѣйствительности всего медленнѣе и труднѣе, и хуже достигаютъ ихъ (139).

...Грамотность, которая не служитъ выраженіемъ серьезнаго, научнаго пониманія языка и рѣчи, которая является лишь результатомъ механической привычки,—такого рода грамотность, по мнѣнію В. Сланскаго, не должна ли быть признана вещью, значеніе которой по крайней мѣрѣ сильно преувеличивается нами? Такого рода грамотность не исполняетъ ли собою роли лишь благовидной прикрышки для невѣжества? И серьезная или даже исключительная забота о достиженіи этой грамотности въ учащихся не будетъ ли выражать своего рода фарисейства,—неразумнаго, безплоднаго и зловреднаго?... (140).

Нельзя не согласиться также съ проф. Л. В. Щербой, который въ 1903 г. на съѣздѣ преподавателей военно-уч. заведеній, возражая Н. К. Кульману, замѣтилъ, что такъ называемый элементарно-практическій курсъ грамматики въ сущности нельзя назвать даже грамматикой—это лишь сборникъ орѳографическихъ правилъ въ связи съ объясненіемъ десятковъ двухъ грамматическихъ терминовъ.

А. М. Пѣшковскій въ 1914 г. въ своей брошюрѣ—*Школьная грамматика,* отмѣтивъ въ цѣломъ рядѣ пунктовъ, въ чемъ грѣшитъ традиціонная школьная грамматика противъ науки, поставилъ, наконецъ, вопросъ, не возникаетъ ли у нѣкоторыхъ читателей предположенія, что всѣ эти недочеты и искаженія неразрывно связаны съ той практической ролью, которая отводится и, можетъ быть, должна отводиться въ школѣ грамматикѣ, что научную грамматику нельзя было бы приспособить къ нуждамъ орѳографіи и стилистики, и самымъ категорическимъ образомъ

выскакался противъ такого предположенія въ слѣдующихъ словахъ: «Ни въ одной области практика не требуетъ искаженія теоріи. Почему грамматика была бы исключеніемъ? Напротивъ, любое орѳографическое правило гораздо проще и точнѣе можетъ быть формулировано на почвѣ научной грамматики, чѣмъ школьной... Есть даже такіе случаи, гдѣ только научная грамматика могла бы обслуживать орѳографію, и гдѣ школьная грамматика практически безсильна именно вслѣдствіе своей ненаучности».

А вотъ еще одно, самое послѣднее мнѣніе, высказанное въ 1916 году въ майской книжкѣ «Педаг. Сборника»: преподаваніе грамматики въ средней школѣ не можетъ быть оправдано никакою практическою цѣлью. Остается только идеальная цѣль ея изученія. Грамматика должна быть наукой самодовлѣющей, какъ математика или естествознаніе, расширяющей міросозерцаніе учащихся путемъ выясненія явленій языка и истолкованія той связи, которая связываетъ человѣческій языкъ съ человѣческой мыслью, если не вообще, то хотя у даннаго народа (К. Житомірскій: *Къ пересмотру синтаксиса*).

Какое значеніе можетъ имѣть грамматика въ дѣлѣ обученія и усвоенія учащимися такъ называемой орѳографической грамотности, представляющей собою, въ сущности, не что иное какъ сумму чисто внѣшнихъ механическихъ навыковъ, въ созданіи которыхъ роль грамматики весьма относительна, мы объ этомъ говорили выше и возвращаться къ этому вопросу здѣсь не будемъ, ограничившись только замѣчаніемъ, что изученіе грамматическаго строя живого произносимаго и литературнаго писаннаго языка предполагаетъ нѣчто неизмѣримо болѣе широкое въ образовательномъ отношеніи, нежели узкіе практическіе и притомъ чисто условные интересы орѳографической грамотности (см. А. Алферовъ: *Современные споры о грамматикѣ*, В. В. 1910), и курсъ грамматики, приноровленный только для цѣлей орѳографіи, не имѣлъ бы въ школѣ никакого смысла; поэтому мнѣ лично кульмановскій элементарно-практическій курсъ грамматики въ средней школѣ представляется просто упраздненіемъ грамматики родного языка въ системѣ средней общеобразовательной школы. Съ другой стороны, совершенно ясно, и въ этомъ отношеніи нельзя не согласиться съ замѣчаніемъ П. Н. Сакулина, что и при самомъ элементарномъ преподаваніи грамматики въ младшихъ и среднихъ классахъ не исключена возможность научной постановки дѣла, что не только не затруднитъ учащихся, но несомнѣнно поведетъ къ облегченію преподаванія, такъ

какъ даетъ въ руки учащихся совершенно опредѣленныя категоріи, исключающія какую бы то ни было возможность двойного или тройного толкованія одного и того же грамматическаго факта.

Какъ избѣжать въ подобныхъ случаяхъ путаницы, царящей въ школьныхъ руководствахъ, было единственно вѣрно указано Сакулинымъ, компромиссное же предложеніе Н. К. Кульмана не выдерживаетъ никакой критики, какъ научно безпринципное. Все это приводитъ насъ къ убѣжденію, что теорія элементарно-практическаго курса грамматики проф. Кульмана страдаетъ существеннѣйшими недостатками, не вноситъ никакого просвѣта въ школьное преподаваніе, такъ какъ не приближаетъ средней школы къ источнику знанія—наукѣ, отчего въ ней и не чувствуется той «живой души», которую авторъ теоріи, Н. К. Кульманъ, почувствовалъ, въ 1903 г., хотя и не согласный съ нимъ, въ докладѣ Л. В. Щербы.

Въ качествѣ руководствъ для элементарно-практическаго преподаванія грамматики въ средн. шк. Н. К. Кульманъ напечаталъ два учебника: 1) *Элементарно-практическая грамматика русскаго языка. Этимологія* (СПБ. 1913) и 2) *Элементарно-практическая грамматика русскаго языка. Синтаксисъ.* (СПБ. 1913).

О преподаваніи исторіи русскаго языка въ средней школѣ.

Уже Ѳ. И. Буслаевъ въ 1844 году въ своей книгѣ—*О преподаваніи отечественнаго языка*, какъ мы видѣли выше, совершенно опредѣленно высказался въ томъ смыслѣ, что «на высшей степени грамматика является наукою: здѣсь выступаетъ сравнительное и историческое языкознаніе въ связи съ чтеніемъ церковно-славянской, древне-русской и новой литературы». Буслаевъ возражалъ противъ исключенія изъ гимназическаго курса сравнительно-исторической грамматики и доказывалъ ея необходимость,—и въ практическомъ отношеніи, ибо, говорилъ онъ, сравнительное языкознаніе служитъ руководствомъ въ переводахъ и облегчаетъ изученіе чужихъ языковъ, а историческое необходимо для уразумѣнія памятниковъ древней, средней и даже новой литературы нашей,—и въ теоретическомъ, ибо только сравнительное изученіе языковъ даетъ истинное и ясное понятіе о законахъ языка, и только историческое изслѣдованіе генетически объясняетъ, почему такъ, а не иначе упо-

требляемъ мы ту или другую форму.—Труды Ѳ. Ив. Буслаева, *О преподаваніи отечественнаго языка* (1844) и *Историческая грамматика русскаго языка* (1858) вмѣстѣ съ его знаменитой—*Исторической хрестоматіей церк.-слав. и русскаго языковъ* (1861), которая не только явилась у насъ первымъ пособіемъ для цѣлесообразнаго изученія памятниковъ нашей древней письменности и исторіи языка, но въ теченіе долгаго времени оставалась и единственнымъ въ этомъ родѣ пособіемъ, характеризуетъ его не только, какъ ученаго, основателя историческаго изученія русскаго языка, но и какъ педагога-методиста, установившаго широкую точку зрѣнія на задачи и методъ преподаванія русскаго языка въ средней школѣ.

Мысль Ѳ. Ив. Буслаева о необходимости введенія въ курсъ средней школы исторіи русскаго языка въ настоящее время сдѣлалась общимъ убѣжденіемъ и, повидимому, мы стоимъ сейчасъ наканунѣ ея практическаго осуществленія; по крайней мѣрѣ, въ новыхъ программахъ по русскому яз., намѣченныхъ спеціальной комиссіей по реформѣ средней школы по порученію г. Министра Нар. Просв. гр. Игнатьева, исторіи родного языка отводится совершенно опредѣленное мѣсто. Что мысль о необходимости и своевременности введенія въ курсъ общеобразовательной средней школы исторіи русскаго яз. представляется сейчасъ общепризнанной истиной, можно судить, напр., по тому, какъ единодушно этотъ вопросъ, и при томъ въ утвердительномъ смыслѣ, въ послѣднее время дебатировался на различныхъ педагогическихъ съѣздахъ и собраніяхъ. Такъ, напр., о необходимости введенія въ курсъ средней школы исторіи языка въ 1903 г. говорилъ въ своемъ докладѣ Н. К. Кульманъ на Съѣздѣ преподавателей русскаго яз. въ военно-учеб. заведеніяхъ („*Къ вопросу о преподаваніи грамматики въ средней школѣ*“). Отстаивая въ младшихъ классахъ элементарно—практическую грамматику, докладчикъ говорилъ о необходимости, въ цѣляхъ общеобразовательныхъ, въ старшій классъ ввести историческій очеркъ развитія русскаго языка, при чемъ курсъ древне-церк.-славянскаго языка въ средней школѣ представлялся докладчику ненужнымъ. Тотъ же вопросъ дебатировался и на съѣздѣ преподавателей средней школы въ 1907 г. въ докладахъ проф. А. К. Бороздина (*О задачахъ преподаванія русскаго языка въ средней школѣ*) и проф. И. А. Бодуэна-де-Куртенэ, который высказался въ томъ смыслѣ, что—исторія языка, насколько она объясняетъ настоящій языкъ, неоцѣнима; она выше словесности,

потому что словесность представляетъ учащимся только отрывки, а языкъ долженъ быть весь въ головѣ, онъ гармонично связанъ съ человѣкомъ...

Наиболѣе, однако, глубокій и всесторонній отвѣтъ на вопросъ о необходимости и значеніи историческаго изученія роднаго языка въ средней школѣ въ нашей методической литературѣ принадлежитъ проф. А. А. Шахматову. Этому вопросу имъ былъ посвященъ спеціальный докладъ-лекція, прочтенный въ 1903 году на первомъ съѣздѣ преподавателей военно-учебныхъ заведеній на тему: *Къ вопросу объ историческомъ преподаваніи русскаго языка въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ* и напечатанный въ «Трудахъ» съѣзда (СПБ. 1904. стр. 405) и въ «Русск. Ф. Вѣстн.» за 1905 г. № 1. Прежде всего, А. А. Шахматовъ считаетъ необходимымъ рѣшить вопросъ, нужно ли, должно ли въ школѣ изучать родной языкъ. Этотъ «странный», по выраженію А. А. Шахматова, вопросъ напрашивается самъ собою уже потому, что теперешняя постановка преподаванія въ нашихъ школахъ наводитъ на мысль, что изученіе русскаго языка признано здѣсь излишнимъ, ибо, конечно, замѣчаетъ А. А. Шахматовъ, *обученіе правописанію, наставленіе, какъ излагать мысли на письмѣ, нельзя назвать изученіемъ языка.*

Говоря объ ощущеніи пустоты въ учителяхъ и ученикахъ, проявляющемся съ особою силою на урокахъ роднаго языка въ виду отсутствія сопровождающаго уроки роднаго языка сознанія, что ученикъ на этихъ урокахъ, подобно тому, какъ это бываетъ на другихъ урокахъ, получаетъ кое-что новое,—А. А. Шахматовъ приходитъ къ заключенію, что для того, чтобы привлекать къ себѣ вниманіе ученика, уроки отечественнаго языка, очевидно, должны быть построены на томъ же началѣ, какъ всѣ прочіе предметы, на началѣ сообщенія ученику фактическихъ знаній, расширенія его духовнаго кругозора, введенія его въ новыя умственныя области. По мнѣнію А. А. Шахматова, русскій языкъ, взятый въ его цѣломъ,—вотъ тотъ богатѣйшій фактическій матеріалъ, который можетъ дать урокамъ роднаго языка дѣйствительное содержаніе. Ставя себѣ задачею научить учениковъ русскому языку, не суживая произвольно понятія объ этомъ языкѣ, школа, думаетъ А. А. Шахматовъ, найдетъ средства сдѣлать преподаваніе языка столь же занимательнымъ и полезнымъ, какъ и преподаваніе всѣхъ прочихъ предметовъ.

Говоря о томъ, что предметомъ изученія въ школѣ долженъ быть русскій языкъ во всей совокупности устныхъ и пись-

менныхъ его проявленій, А. А. Шахматовъ не думаетъ вовсе, чтобы эта задача могла быть осуществлена въ средней школѣ, но онъ выставляетъ этотъ принципъ, желая противопоставить его всякому опредѣленію школьнаго термина «русскій языкъ». Программа же преподаванія этого языка, конечно, должна быть сообразована съ силами учащихся; что же касается характера преподаванія, то, въ цѣляхъ педагогическихъ, оно должно быть необходимо систематическимъ; въ основѣ же систематическаго изложенія предмета, для того, чтобы оно было плодотворно, для того, чтобы оно развивало мышленіе и способность правильнаго комбинированія понятій, должно лежать научное изученіе предмета, какимъ, по мысли А. А. Шахматова, должно быть прежде всего историческое изученіе, которое только и можетъ представить языкъ во всемъ цѣломъ, во всей совокупности отдѣльныхъ его частей. Ставя требованіе, чтобы въ школѣ русскій языкъ изучался во всемъ объемѣ этого понятія, А. А. Шахматовъ выражаетъ пожеланіе, чтобы въ наши среднеучебныя заведенія, на ряду съ исторіей русскаго народа и исторіей русской литературы, было введено также и преподаваніе исторіи отечественнаго языка, при которомъ, между прочимъ, сдѣлаются излишними и тѣ привѣски къ урокамъ русскаго языка, которыя такъ затруднительны для преподавателей и поистинѣ мучительны для учащихся—церковно-слав. языкъ, неизвѣстно для чего преподаваемый въ одномъ изъ низшихъ классовъ гимназій, и тѣ грамматическіе разборы старинныхъ нашихъ памятниковъ, которые предписываются программами въ высшихъ классахъ: разборы эти, по мнѣнію А. А. Шахматова, при современныхъ условіяхъ преподаванія, совершенно безполезны, такъ какъ ни ученикъ, ни руководящій имъ преподаватель рѣшительно не находятъ твердой почвы при случайныхъ своихъ сопоставленіяхъ и тщетно ищутъ другой разъ исходныхъ точекъ въ припоминаніяхъ изъ церковнослав. грамматики. Кромѣ того, говоритъ А. А. Шахматовъ, съ введеніемъ въ кругъ преподаванія исторіи русскаго языка, школа получитъ данныя для правильнаго и цѣлесообразнаго изложенія всего хода умственнаго и культурнаго развитія русскаго народа: рядъ пробѣловъ, неизбѣжныхъ въ элементарномъ преподаваніи исторіи, будетъ восполненъ на урокахъ русскаго языка, гдѣ ученики услышатъ о существованіи славянской семьи народовъ, о распаденіи этой семьи, о древнѣйшихъ судьбахъ семьи русской, о давнишнихъ разновидностяхъ въ этой семьѣ, о позднѣйшемъ ея распаденіи, о географическомъ рас-

пространеніи русской народности, о теперешнихъ границахъ ея. Рядъ явленій въ исторіи литературы найдетъ себѣ объясненіе на тѣхъ же урокахъ русскаго языка: выяснится причина вліянія древне-болгарской письменности на русскую, освѣтятся памятниками языка постепенное освобожденіе русской письменности отъ этого вліянія, подчиненіе ея вліянію южно-славянскому въ концѣ XIV и началѣ XV-го в., проникновеніе народныхъ элементовъ въ литературу, образованіе письменнаго языка...

Мѣсто предмета исторіи русск. яз. въ средней школѣ— только старшіе классы; занятія этимъ предметомъ здѣсь, по мысли А. А. Шахматова, должны сводиться къ ознакомленію учениковъ съ образцами языка древняго и современнаго; главная задача преподавателя будетъ заключаться въ томъ, чтобы представить извѣстныя намъ въ настоящемъ и прошедшемъ разновидности русскаго языка, какъ части одного цѣлаго, установить связь между распавшимися частями, установить преемственность въ нѣкоторыхъ звуковыхъ и морфологическихъ явленіяхъ...

А. А. Шахматовъ настаиваетъ, что преподованіе языка въ средней школѣ ни въ какомъ случаѣ не должно отрываться отъ почвы, отъ русской земли, отъ самаго носителя языка—русскаго народа; оно ни въ коемъ случаѣ не должно переходить въ сухое изложеніе грамматическихъ явленій, хотя бы въ ихъ внутренней связи и зависимости.

Авторъ считаетъ полезнымъ въ преподаваніи исторіи русскаго яз. въ средней школѣ обратить вниманіе на звуковыя особенности русскаго языка въ отличіе отъ старо-славянскаго, на процессъ измѣненія въ дальнѣйшемъ въ отдѣльныхъ русскихъ нарѣчіяхъ общерусскаго звукового наслѣдія, на процессъ утраты падежей, двойственнаго числа, нѣкоторыхъ глагольныхъ временъ и образованій. Въ концѣ концовъ, преподаваніе должно дать учащимся ясное представленіе о томъ, что русскій языкъ славянскаго корня, что древній русскій языкъ не тожественъ съ языкомъ церковно-славянскимъ, что современный русскій языкъ распадается на три главныя нарѣчія, что языкомъ нашей литературы и образованныхъ нашихъ классовъ сталъ одинъ изъ великорусскихъ говоровъ, что образованіе русскихъ нарѣчій происходило параллельно съ тѣми явленіями жизни народной, которыя отражались и на государственномъ устройствѣ и на колонизаціонномъ движеніи.

Заключаетъ свой докладъ-лекцію А. А. Шахматовъ такими словами: мнѣ кажется, что то преподаваніе русскаго языка, которое видимъ теперь, ничего не скажетъ душѣ юноши: синтактическій разборъ, знакомство съ юсами и аористами не заронитъ въ нее идеаловъ, не возвыситъ и не укрѣпитъ ее. Но преподаваніе русскаго яз. историческое можетъ дать едва ли не столь же замѣтные результаты, какъ преподаваніе отечественной исторіи. Быть можетъ даже, результаты будутъ еще прочнѣе: изъ историческаго очерка русскаго языка, изъ обзора русскихъ нарѣчій, изъ знакомства съ живыми говорами учащійся вынесетъ уваженіе къ идеѣ народности. Онъ увидитъ народъ не въ однихъ блестящихъ проявленіяхъ культурной и государственной жизни, не въ однихъ полководцахъ и сановникахъ, писателяхъ и художникахъ,—онъ усмотритъ русскій народъ въ непосредственныхъ проявленіяхъ его духовной жизни, прослѣдитъ доисторическій бытъ его, воздѣйствіе на него созданныхъ имъ самимъ культурныхъ центровъ, вліяніе иноземной культуры на обыденную его обстановку, познакомится съ племенными его дѣленіями, послѣдующимъ разселеніемъ, позднѣйшими колонизаціонными движеніями. Все это приблизитъ учащагося къ самому народу и вызоветъ въ немъ уваженіе къ его прошлому, а также вѣру въ него, въ его будущее.—

Подводя итогъ всему, что было нами сказано выше по вопросу о преподаваніи грамматики въ средней школѣ, мы приходимъ къ слѣдующему:

1. Неудовлетворительность постановки преподаванія грамматики родного языка въ средней школѣ, обусловленная тѣмъ, что школьное преподаваніе этого предмета слишкомъ отстало отъ успѣховъ научнаго знанія въ этой области языка, составляетъ всеобщее убѣжденіе какъ представителей науки, такъ и преподавателей средней школы; интересы же національной культуры и просвѣщенія налагаютъ обязанность на всѣхъ дѣятелей школы всячески содѣйствовать возможному приближенію школьнаго преподаванія грамматики къ наукѣ о языкѣ;

2. Школьная грамматика русск. языка, подобно другимъ предметамъ курса средней школы, должна заключать въ себѣ элементы положительнаго научнаго знанія, наравнѣ съ другими школьными предметами, и въ младшемъ возрастѣ должна занимать самостоятельное мѣсто, преслѣдуя такія же общеобразова-

тельныя задачи въ своей области, какія преслѣдуютъ, каждый въ отдѣльности, и другіе предметы гимназическаго курса, въ родѣ: исторіи, географіи, физики, естествознанія и пр. независимо отъ интересовъ практическаго примѣненія сообщаемыхъ ими свѣдѣній;

3. Предметомъ грамматическаго изученія въ средней школѣ долженъ быть русскій языкъ въ томъ объемѣ, какъ это было установлено въ свое время Срезневскимъ (1860 г.) и затѣмъ Шахматовымъ (1903 г.), а также намѣчено вообще современнымъ языкознаніемъ, т. е. русскій языкъ во всемъ объемѣ составляющихъ его языковыхъ явленій: а) произносимый дѣтскій языкъ, какъ исходный матеріалъ для элементарнаго анализа; б) произносимый литературный языкъ вообще; в) писанный литературный языкъ; г) языковыя особенности главнѣйшихъ русскихъ нарѣчій; д) языкъ русскаго народа въ объемѣ образующихъ его нарѣчій въ его историческомъ развитіи,—при чемъ грамматика русскаго литературнаго языка, произносимаго и писаннаго, проходится въ младшемъ возрастѣ средней школы (I — III), а исторія языка съ діалектологіей—въ старшемъ;

4. Младшій возрастъ средней школы не можетъ быть лишенъ вовсе грамматики родного языка, какъ думалъ когда-то (въ 1907 г.) проф. Д. Н. Овсянико-Куликовскій, не только потому, что учащимся младш. возраста уже приходится изучать грамматики иностранныхъ языковъ, не только потому, что имъ приходитси всякими средствами, въ томъ числѣ и путемъ изученія грамматики писаннаго языка, усваивать орѳографію, но также и потому, что раціонально поставленное прохожденіе грамматики родного яз. въ младшемъ именно возрастѣ является большимъ образовательнымъ средствомъ, воспитывающимъ сознательное отношеніе къ явленіямъ родной рѣчи, укладывающимъ въ опредѣленную систему всю сумму уже находящихся въ обладаніи учащагося языковыхъ фактовъ, т. е. систематизирующимъ извѣстный фактическій матеріалъ, а всякая система есть начало научной дисциплины, и, наконецъ, полагающимъ начало элементарному самоанализу; кромѣ того, не слѣдуетъ при этомъ упускать изъ виду также и того обстоятельства, что младшій концентръ средней школы (I—III кл.), въ видѣ ли высшаго начальнаго училища, въ видѣ ли прогимназіи или учительской семинаріи, представляетъ собою тотъ законченный курсъ образованія, который получаютъ милліоны русскихъ гражданъ, по тѣмъ или инымъ причинамъ лишенные возможности получать полное сред-

нее образованіе, и оставлять это громадное преобладающее большинство русскаго грамотнаго люда безъ элементарныхъ хотя бы представленій въ области грамматическаго строя родной рѣчи, представляется не только невозможнымъ, но и вреднымъ съ точки зрѣнія интересовъ національной культуры и культурности. Исторія же русскаго языка въ связи съ діалектологіей можетъ имѣть мѣсто только въ старшемъ классѣ средней школы. Что же касается курса древне-церковно-слав. языка, то при введеніи въ программу средней школы исторіи русскаго языка этотъ курсъ явится излишнимъ, а внѣ исторіи языка, какъ онъ стоитъ въ курсѣ нашихъ гимназій сейчасъ, онъ является ненужнымъ «привѣскомъ», только обременяющимъ собою программы и затрудняющимъ школьную работу; въ частности, при современной постановкѣ преподаванія грамматики въ младшемъ возрастѣ, курсъ исторіи языка въ выпускномъ классѣ долженъ быть непремѣнно дополненъ сообщеніемъ важнѣйшихъ свѣдѣній изъ области научной фонетики, морфологіи и синтаксиса;

5. Основной методъ занятій грамматикой въ средней школѣ долженъ быть индуктивно-аналитическій. Планъ урока по грамматикѣ естественно распадается на слѣдующія составныя части: а) воспроизведеніе въ памяти ближайшаго предыдущаго матеріала въ цѣляхъ созданія извѣстной преемственной связи запаса новыхъ представленій съ ранѣе добытымъ знаніемъ; б) грамматическій (въ тѣсной связи, конечно, съ смысловымъ въ томъ случаѣ, если примѣры берутся изъ матеріала, незнакомаго дѣтямъ) анализъ ряда примѣровъ въ формѣ законченныхъ и понятныхъ по смыслу предложеній, заимствованныхъ изъ доступнаго дѣтскому пониманію литературнаго матеріала, по возможности—непосредственно знакомаго дѣтямъ изъ уроковъ класснаго чтенія; в) установленіе ряда наблюденій и суммированіе ихъ въ видѣ общаго итога-вывода или «правила», которое должно быть сознательно тутъ же въ классѣ усвоено учениками, а въ извѣстныхъ случаяхъ въ предложенной преподавателемъ формулировкѣ и записано въ тетрадяхъ для облегченія его усвоенія (зрительно-моторная память) и «для памяти» вообще; г) практическое упражненіе учениковъ въ самостоятельномъ использованіи установленнаго наблюденія или правила, въ самостоятельной оріентировкѣ въ извѣстномъ матеріалѣ съ точки зрѣнія вновь пріобрѣтеннаго знанія, въ родѣ, напр., составленія или подыскиванія подходящихъ примѣровъ, объясненія собственныхъ данныхъ съ точки зрѣнія установленныхъ наблюденій и т. п.;

6. Курсъ грамматики родного языка въ младшемъ возрастѣ средней школы долженъ строиться концентрически, т. е. будучи распредѣленъ между тремя первыми классами, онъ въ каждомъ классѣ долженъ обнимать собою сумму фактовъ изъ всѣхъ основныхъ отдѣловъ грамматики въ опредѣленномъ, сообразно съ возрастомъ учащихся, объемѣ, представляя вмѣстѣ съ тѣмъ для каждаго класса въ отдѣльности въ извѣстномъ смыслѣ законченный курсъ. Такъ, въ I-мъ классѣ слѣдуетъ дать ученикамъ понятія: о звукахъ русскаго языка и буквахъ русской азбуки и ихъ взаимоотношеніи, о дѣленіи звуковъ на гласные и согласные, о частяхъ рѣчи, о простомъ распространенномъ предложеніи и всѣхъ его членахъ, о имени существ., о существ.-мѣстоименіи и существ.-числительномъ и ихъ склоненіи, о имени прилагательномъ, о мѣстоименіи - прилагательномъ, о числительномъ-прилагательномъ и ихъ склоненіи; о степеняхъ сравненія; о глаголѣ, о лицахъ, числахъ, временахъ и наклоненіяхъ глагола; объ основныхъ типахъ спряженія. Во II-мъ классѣ: 1) расширяются свѣдѣнія по фонетикѣ болѣе детальной классификаціей звуковъ, ученіемъ о чередованіи гласныхъ и согласныхъ и пр., 2) проходятся всѣ части рѣчи, при чемъ свѣдѣнія, полученныя въ этой области въ I-мъ кл., дополняются здѣсь новыми фактами, напр. въ отдѣлѣ о глаголѣ ученіемъ о залогахъ и видахъ; въ качествѣ новаго матеріала во II-мъ кл. прибавляется знакомство съ причастіемъ, дѣепричастіемъ, нарѣчіемъ, предлогомъ, союзомъ и междометіемъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ, ученики II-го класса знакомятся съ новыми формами словосочетаній—предложенія сложныя, слитныя и придаточныя, а также расширяютъ ранѣе пріобрѣтенныя знанія о частяхъ рѣчи и членахъ предложенія, въ частности — о сказуемомъ. Въ III-мъ классѣ ученики дополняютъ свои свѣдѣнія о звукахъ и формахъ ученіемъ о словообразованіи и систематически проходятъ синтаксисъ.—Такое расположеніе матеріала преподаванія по отдѣльнымъ классамъ или возрастамъ и называется концентрическимъ. Педагогическое значеніе такого именно прохожденія предмета въ средней школѣ очевидно само собою: каждый концентръ знанія, какъ бы онъ ни былъ фактически ограниченъ и элементаренъ, представляетъ собою тѣмъ не менѣе въ образовательномъ отношеніи въ извѣстныхъ рамкахъ цѣльную, законченную систему знанія, а не случайный обрывокъ курса, входящій въ сознаніе безъ всякой системы и связи съ цѣлымъ, т. е. съ языкомъ; въ каждый данный моментъ своего развитія, въ каждомъ концентрѣ школьнаго

образованія дѣти должны имѣть дѣло съ языкомъ въ его цѣломъ объемѣ, какъ съ извѣстнымъ комплексомъ фонетическихъ, морфологическихъ и синтактическихъ особенностей, расширяя и углубляя свои представленія объ этомъ цѣломъ въ каждомъ послѣдующемъ концентрѣ; въ этомъ и заключается педагогическое значеніе концентрическаго прохожденія курса грамматики родного языка въ средней школѣ.

V.

О преподаваніи литературы.

Вопросъ о томъ, какъ преподавать литературу въ средней школѣ, безспорно, принадлежитъ къ числу наиболѣе трудныхъ вопросовъ въ школьной практикѣ, трудныхъ потому, что въ него входитъ цѣлый рядъ другихъ вопросовъ, общихъ и частныхъ, теоретическихъ и практическихъ, которые имѣютъ каждый въ отдѣльности большое значеніе, а между тѣмъ отъ того или иного отвѣта на эти вопросы зависитъ и рѣшеніе основного вопроса о литературѣ, какъ предметѣ школьнаго преподаванія. Вопросы эти слѣдующіе: 1) о цѣляхъ и задачахъ преподаванія въ средней школѣ литературы; 2) о литературномъ матеріалѣ, наилучшимъ и ближайшимъ образомъ отвѣчающемъ намѣченной цѣли, и о его распредѣленіи по возрастамъ въ строгомъ соотвѣтствіи съ основными педагогическими требованіями; 3) о методахъ преподаванія сообразно съ намѣченными задачами курса.

Всѣ эти три вопроса, по которымъ намъ прежде всего слѣдовало бы сговориться, въ одинаковой мѣрѣ важны, и серьезны, хотя вмѣстѣ съ тѣмъ представляютъ собою несомнѣнно такіе именно вопросы, по которымъ обыкновенно бываетъ очень трудно притти къ какому либо общему рѣшенію. Не претендуя вовсе на то, чтобы мой отвѣтъ по данному вопросу представлялъ собою такое именно рѣшеніе, я тѣмъ не менѣе позволю себѣ предложить вашему вниманію нѣсколько своихъ соображеній въ этой области, причемъ, по обыкновенію, я буду исходить изъ данныхъ литературы нашего предмета и на этихъ данныхъ въ связи съ данными практическаго опыта и буду основываться въ построеніи предлагаемаго вашему вниманію плана занятій литературою въ средней школѣ.

Преподаватель 40-хъ годовъ, проф. Ѳ. Ив. Буслаевъ, первый изъ нашихъ методистовъ и ученыхъ разсматривавшій этотъ вопросъ, высказался въ своей книгѣ—*О преподаваніи отечественнаго языка* (М. 1844) въ томъ смыслѣ, что въ основѣ преподаванія словесности въ гимназіяхъ должно лежать прежде всего чтеніе писателей, на которомъ затѣмъ уже слѣдуетъ строить теоретическое и историческое изученіе литературы. Чтеніе, говорилъ онъ, должно быть запасомъ исторіи литературы, при чемъ — задачу гимназическаго курса теоріи словесности онъ сводилъ къ умѣнью учениковъ разбираться въ родахъ словесныхъ произведеній, отрицательно относился ко всякимъ философско-эстетическимъ опредѣленіямъ этихъ родовъ и къ такъ называемымъ эстетическимъ разборамъ и полагалъ, что теорія словесности войдетъ въ исторію, какъ часть; что же касается исторіи литературы, то Буслаевъ смотрѣлъ на этомъ предметъ въ средней школѣ, какъ на систематизацію тѣхъ отрывочныхъ свѣдѣній, которыя пріобрѣтаются учениками въ теченіе всего гимназическаго курса изъ чтенія писателей, и помѣщалъ этотъ предметъ въ программу послѣдняго класса. Кромѣ того, Буслаевъ полагалъ, что, такъ какъ на русскомъ языкѣ такъ немного геніальнаго и классическаго, что преподавателю отечественной литературы, увлекающемуся широкимъ чтеніемъ съ учениками русскихъ авторовъ, будетъ стыдно передъ учителями древнихъ и новыхъ языковъ за убожество своей національной художественной литературы, то преимущественное вниманіе учащихся должно быть обращено на сочиненія старинныя, къ тому же гимназистамъ некогда слѣдить за современною литературою: имъ еще надобно познакомиться съ писателями прежними; если они не прочтутъ Ломоносова или Державина въ школѣ, то, вѣроятно, говорилъ Буслаевъ, никогда въ жизнь свою не прочтутъ ихъ; съ другой стороны, Буслаевъ настаивалъ на томъ, чтобы преимущественное вниманіе учениковъ въ школѣ было обращено на сочиненія старинныя потому, что знакомство съ древнею церковно-славянскою литературою необходимо всякому человѣку уже хотя бы для того, чтобы отчетливо понимать св. Писаніе и церковную службу, а также и потому, что «древніе памятники дадутъ исторіи литературы направленіе филологическое». Критическая оцѣнка писателей, говорилъ Буслаевъ, должна развивать въ ученикахъ не одно чувство эстетическое, но и нравственное, а наша старина предлагаетъ для того безцѣнные памятники.

Итакъ, въ средней школѣ, по мысли Буслаева, слѣдуетъ знакомить учащихся путемъ чтенія съ выдающимися произведеніями преимущественно старинной литературы, въ виду, главнымъ образомъ, бѣдности литературы современной и въ цѣляхъ созданія филологическаго направленія исторіи литературы взамѣнъ господствовавшаго при Б. философско-эстетическаго направленія; во вторыхъ, курсъ исторіи литературы долженъ основываться на чтеніи авторовъ и, въ третьихъ, какъ систематизація и обобщеніе свѣдѣній, добытыхъ изъ чтенія въ теченіе всего гимназическаго курса, исторію литературы въ средней школѣ надо проходить въ послѣднемъ классѣ. Къ сожалѣнію, въ своей книгѣ Буслаевъ не далъ намъ болѣе детальныхъ указаній на то, какъ онъ представлялъ себѣ это «чтеніе и изученіе» произведеній, какъ подготовку матеріала для послѣдующаго курса исторіи литературы, ограничившись только указаніемъ, что, обращая преимущественное вниманіе на «сочиненія», не слѣдуетъ игнорировать и біографіи автора, знаніе которой можетъ быть очень полезнымъ для учащихся. Наконецъ, теорія словесности въ средней школѣ, по мысли Буслаева, какъ система эстетики, невозможна, должна строиться на чтеніи и давать необходимыя свѣдѣнія о родахъ художеств. творчества и органически входить, какъ ея часть, въ исторію литературы.

Взгляды Ѳ. И. Буслаева на задачи преподаванія русскаго языка и литературы въ средней школѣ нашли, однако, свое дальнѣйшее развитіе въ его полемическихъ статьяхъ въ «Москвитянинѣ» въ 1845 г. (№ 2-ой) и въ «Отеч. Запискахъ» въ 1856 г. (№ 12-ый), направленныхъ противъ Греча, котораго онъ уличалъ, между прочимъ, въ несообразностяхъ и нелѣпостяхъ, допущенныхъ имъ въ его «Учебной книгѣ русской словесности»; кромѣ того, съ тѣми же взглядами Ѳ. И. Буслаева мы знакомимся по составленному имъ въ 1852 г. совмѣстно съ А. Галаховымъ «Конспекту русск. языка и словесности для руководства въ военно-учебныхъ заведеніяхъ», гдѣ—тѣ же начала, какъ и въ первой книгѣ, но матеріалъ тщательно распредѣленъ по возрастамъ, указаны статьи и стихотворенія для класснаго чтенія, опредѣлены виды разбора, начиная съ вещественнаго и до историко-литературнаго... (П. Виноградовъ: «Педагогическіе завѣты Ѳ. И. Буслаева»). Затѣмъ, въ 1883 г. Буслаевъ составилъ «Программу русскаго языка и словесности для желающихъ поступить въ студенты Московскаго Университета», гдѣ отводится уже мѣсто и произведеніямъ иностранной словесности и указанъ

методъ ихъ чтенія. Наконецъ, въ 1886 г., по просьбѣ московскаго дворянства, Буслаевъ составилъ «общій планъ и программы обученія языкамъ и литературѣ», гдѣ, между прочимъ, о литературѣ онъ говоритъ, что она «имѣетъ благотворное дѣйствіе въ педагогическомъ отношеніи, развивая умъ и облагораживая сердце и воображеніе, но—только въ подробномъ знакомствѣ съ лучшими изъ ея произведеній, чѣмъ собственно и должна ограничиваться вся задача преподаванія этого предмета въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ»; кромѣ того, въ этой программѣ указываются для чтенія уже и гр. Л. Толстой, и гр. А. Толстой, и Гончаровъ, и Тургеневъ, и Достоевскій (см. назв. статью П. Виноградова).

Точка зрѣнія проф. Ѳ. Ив. Буслаева на методъ занятій литературою и распредѣленіе курса ея по классамъ въ 1864 году была повторена В. Я. Стоюнинымъ въ его книгѣ—«О преподаваніи русской литературы».

Стоюнинъ, прежде всего, разграничиваетъ два предмета: словесность, какъ *учебный предметъ*, и словесность, какъ *науку*, потому что, говоритъ онъ, не все то, что преподается ученикамъ, можетъ назваться наукою въ томъ строгомъ смыслѣ, въ какомъ обыкновенно ее принимаютъ, что, однако, нисколько не отнимаетъ у учебнаго предмета педагогической силы и не доказываетъ его безполезности. Словесность, какъ учебный предметъ, по мысли Стоюнина, не составляетъ науки, потому что, говоритъ онъ, нельзя же назвать этимъ именемъ нѣсколько теоретическихъ положеній и нѣсколько историческихъ фактовъ, которые приходится сообщать ученикамъ. Даже если бы преподаватель вздумалъ дать имъ видъ науки, что многіе дѣйствительно и дѣлаютъ, *то едва ли бы онъ поступилъ хорошо въ педагогическомъ отношеніи*, потому что не этотъ матеріалъ развиваетъ ученика, занимающагося словесностью. По нашему мнѣнію, основанному на опытѣ, говоритъ Стоюнинъ, отвлеченная теорія, голословная характеристика писателей и ихъ произведеній не имѣютъ никакой образовательной силы и если въ нихъ будетъ заключаться вся сущность науки, то *она дѣлается совертенно безполезною*. Ученики обыкновенно стараются заучить ихъ только на память, да иначе и трудно что-нибудь сдѣлать съ такими познаніями. Они нисколько не увеличиваютъ суммы тѣхъ живыхъ знаній, которыя дѣйствительно образуютъ насъ, развивая истинныя понятія о природѣ и человѣкѣ, и тѣмъ становя насъ въ правильныя къ нимъ отношенія. А этого то именно и должно добиваться

обученіе; здѣсь заключается основа для опредѣленія достоинства передаваемыхъ познаній.

Матеріалъ словесности, какъ предмета преподаванія въ средней школѣ, гдѣ словесность не наука, а именно *литература*, составляютъ, по мысли Стоюнина, *литературныя произведенія, которыя подлежатъ изученію и разбору.* Буслаевъ, какъ вы помните, говорилъ только о чтеніи произведеній; Стоюнинъ говоритъ о чтеніи и разборѣ ихъ и подчеркиваетъ это второе требованіе, потому что одно простое чтеніе литературныхъ произведеній, какъ бы хороши они ни были, ему кажется, не можетъ выполнить педагогическихъ задачъ, такъ какъ, хотя ученики и съ большимъ интересомъ будутъ слушать чтеніе, но оно для нихъ, при этихъ условіяхъ, будетъ болѣе забавою, чѣмъ серьезнымъ дѣломъ. Ученики должны *изучать содержаніе* произведеній, чтобы усвоить тѣ идеи, которыя благороднѣйшіе представители человѣчества положили въ основу своихъ сочиненій, а изучать произведеніе это значитъ: во-первыхъ, изучать отдѣльные факты; во-вторыхъ, уразумѣть внутреннюю связь ихъ; въ третьихъ, опредѣлить, насколько эти факты подтверждаютъ идею, которую они должны доказать, т. е. критически разсмотрѣть композицію произведенія. Только такое полное изученіе, говоритъ Стоюнинъ, можетъ принести пользу учащимся, а чтобы достигнуть его, они должны совершить надъ сочиненіемъ множество переработокъ, найти отвѣтъ на множество вопросовъ, предложенныхъ имъ учителемъ относительно содержанія.—Такъ отвѣтилъ Стоюнинъ на вопросъ, что слѣдуетъ дѣлать въ средней школѣ на урокахъ словесности: читать литературныя произведенія, разбирать ихъ, т. е. и изучать ихъ фактическое и идейное содержаніе и ихъ композицію. Предметомъ же изученія на урокахъ словесности, по мысли Стоюнина, должны быть истинно-эстетическія произведенія, но не въ цѣляхъ эстетики, не потому, «чтобы носиться въ заоблачномъ мірѣ безусловно и вѣчно прекраснаго и восхищаться одними возвышенными идеалами», а потому, что каждое истинно-эстетическое произведеніе отражаетъ въ себѣ жизнь, дѣйствительность, съ которою связывается много нравственныхъ, общественныхъ и другихъ вопросовъ. Разбирая такое произведеніе, говоритъ Стоюнинъ, мы необходимо должны подробно обсудить его содержаніе, безъ чего невозможна даже и одна эстетическая оцѣнка; слѣдовательно, должны имѣть дѣло съ разнообразными вопросами жизни, коснемся ли разбора фактовъ, или личностей и ихъ характеровъ, или отношенія ихъ между собою,

или идеаловъ самого поэта, будемъ ли разсматривать основную его идею, отношеніе его къ дѣйствительности или его поэтическое міросозерцаніе, все будетъ наводить насъ на вопросы, близкіе и интересные каждому, вопросы житейскіе; *а съ нимъ вмѣстѣ будутъ разъясняться и самыя понятія нравственныя, семейныя, общественныя,—понятія, которыя у учениковъ обыкновенно бываютъ слишкомъ туманны, неопредѣленны и сбивчивы,* такъ какъ имъ рѣдко приходится задумываться надъ ними. Въ этомъ туманѣ они нерѣдко остаются и по выходѣ изъ школы, а иной и всю жизнь. Основательный обзоръ содержанія съ указаніемъ идеальной и дѣйствительной стороны, по мысли Стоюнина, дастъ возможность сдѣлать и правильную эстетическую оцѣнку относительно формы, которая въ истинномъ поэтическомъ произведеніи всегда зависитъ отъ содержанія. Такимъ образомъ, говоритъ Стоюнинъ, здѣсь соединяются и развитіе умственное, и нравственное, и эстетическое; одно другому помогаетъ. Умъ ученика, безпрестанно возбуждаемый вопросами, близкими къ общечеловѣческой жизни и слѣдственно живо интересующими, а не отвлеченными, не будетъ принимать пассивно познанія, а напротивъ, самъ будетъ пріобрѣтать ихъ изъ наблюденія надъ даннымъ матеріаломъ; заботиться только о томъ, чтобы ученикъ умѣлъ пересказать одно содержаніе литературнаго произведенія, значитъ хлопотать о знаніяхъ безполезныхъ: они займутъ свое мѣсто въ памяти, но не объяснятъ ничего; равнымъ образомъ, и голословная характеристика сочиненія или дѣятельности писателя не дастъ живыхъ познаній: она, можетъ быть, разовьетъ въ ученикѣ одно безплодное и пустое резонерство, пустоцвѣтъ образованія, въ чемъ отчасти справедливо и упрекаютъ у насъ учителей словесности. Такимъ образомъ, заключаетъ Стоюнинъ, для насъ важно не самое, содержаніе, а работа ученика надъ нимъ и надъ тѣми вопросами, которые связываются съ разборомъ поэтическаго произведенія.

Эти разборы, по мысли Стоюнина, не должны, однако, обращать словесности въ уроки нравственной философіи или морали, они не должны выходить изъ круга литературнаго разбора, т.-е. *цѣль ихъ должна заключаться въ подробномъ знакомствѣ съ литературнымъ произведеніемъ:* какія мысли и какъ изложены въ немъ, какихъ сторонъ жизни касается авторъ и какъ къ нимъ относится, какіе характеры развиваетъ и какую видитъ связь ихъ съ дѣйствительностью и пр. Изъ такихъ разборовъ затѣмъ, думаетъ Стоюнинъ, не трудно будетъ выводить и тѣ общія теоретическія положенія, которыя приняты эстетикою; эти

положенія уже не будутъ казаться отвлеченностями, которыя нужно заучивать въ извѣстныхъ фразахъ, чтобы удержать въ памяти, но явятся необходимымъ слѣдствіемъ, какъ общій выводъ, сдѣланный собственными усиліями ума.

Начинать чтеніе и разборы, по мнѣнію Стоюнина, удобнѣе съ произведеній, близкихъ къ нашей современности, такъ какъ въ нихъ изображается обстановка жизни, болѣе или менѣе знакомая ученикамъ, и не требуется много историческихъ объясненій, которыя необходимо усложняютъ разборы, удобнѣе потому, что по этимъ произведеніямъ ученику легче понять, *какъ жизнь отражается въ литературѣ*; съ другой стороны, при чтеніи этихъ именно произведеній онъ скорѣе заинтересуется вопросами, касающимися жизни знакомаго ему общества и ближе будетъ принимать къ сердцу отвѣты на эти вопросы; словомъ, надъ произведеніями, близкими къ нашей современности, учащіеся съ большимъ интересомъ будутъ работать, а чрезъ это и развитіе ихъ, конечно, говоритъ Стоюнинъ, пойдетъ основательнѣе, при чемъ Стоюнинъ не совѣтуетъ начинать чтенія съ сатиръ, на томъ основаніи, что молодому воображенію слѣдуетъ прежде передать образы прекрасные, идеалы положительные, разъяснить, въ чемъ состоитъ поэтическая красота ихъ, научить чувствовать ее, и тогда смѣло переходить къ сатирическимъ произведеніямъ, которыя будутъ пониматься учащимися уже не какъ смѣхотворныя сочиненія, написанныя для одной потѣхи читателей, что обыкновенно бываетъ, если начинаютъ знакомство съ родной литературой съ сатиры; съ другой стороны, *нельзя*, по мнѣнію Стоюнина, *начинать изученіе словесности и съ образцовъ древней или даже старинной русской литературы*, когда ученики еще не успѣли познакомиться съ русской исторіей, такъ какъ произведенія, имѣющія чисто историческое значеніе, хотя бы, напр., оды Ломоносова, не могутъ быть поняты внѣ исторіи; учащіеся будутъ видѣть здѣсь только обиліе миѳологическихъ образовъ, гиперболическихъ изображеній, громкихъ фразъ и всего того, что уже не употребляютъ современные поэты; все это покажется имъ не больше, какъ странностью, и несмотря на увѣренія учителя въ геніальности Ломоносова, они не будутъ понимать этой геніальности и составятъ себѣ самое ложное понятіе объ одномъ изъ лучшихъ нашихъ писателей, который уже не привлечетъ ихъ добровольно къ чтенію, и вмѣсто патріотическаго чувства и уваженія къ великимъ русскимъ именамъ у учениковъ возбудится сомнѣніе, недовѣріе, если не произойдетъ полнаго равнодушія.

Итакъ, методъ занятій литературою въ средней школѣ, по мысли Стоюнина, долженъ заключаться въ чтеніи и разборѣ художественныхъ произведеній, при чемъ не слѣдуетъ начинать чтенія ни съ произведеній сатирическаго характера, ни съ произведеній древней или даже старинной русской литературы, но останавливаться преимущественно на художественныхъ произведеніяхъ близкихъ къ нашей современности; разборъ произведеній не долженъ выходить изъ литературныхъ предѣловъ, ограничиваясь выясненіемъ: во-первыхъ, отношенія человѣка къ внѣшнему міру, какими средствами онъ воспринимаетъ на себя все внѣшнее и какъ выражаетъ свою внутреннюю дѣятельность, опредѣляемую его отношеніемъ къ окружающей его дѣйствительности; наивнымъ, сентиментальнымъ, ироническимъ или сатирическимъ; во-вторыхъ, развитія характеровъ подъ вліяніемъ разныхъ впечатлѣній и обстановки жизни; въ-третьихъ, какія цѣли можетъ имѣть писатель и какъ достигаетъ ихъ; въ-четвертыхъ, въ какихъ формахъ можетъ выражать свою мысль, и въ чемъ можетъ заключаться красота формы и проч. Такимъ образомъ, говоритъ Стоюнинъ, переходя отъ наблюденія къ наблюденію и не упуская изъ виду живой связи между формою и содержаніемъ сочиненія, между сочиненіемъ извѣстной личности и общею жизнью, учитель постоянно поддерживаетъ интересъ бесѣды, а ученики постоянно работаютъ своимъ умомъ, идя логическимъ путемъ до извѣстныхъ выводовъ, и видятъ цѣль своей работы въ пріобрѣтеніи новыхъ понятій, объясняющихъ ту или другую сторону жизни человѣка.

Подготовивъ въ извѣстномъ смыслѣ учащихся на чтеніи художественныхъ произведеній, близкихъ къ современности, Стоюнинъ находитъ затѣмъ возможнымъ перейти къ чтенію и произведеній, изъ временъ, отъ насъ болѣе отдаленныхъ, опредѣляя идеалы той или другой исторической эпохи, условія, при которыхъ они могли развиться, отношеніе ихъ къ современной имъ дѣйствительности, и оцѣнивая общечеловѣческое ихъ достоинство по отношенію ихъ къ понятіямъ нашего времени; ученики, основательно приготовленные предшествовавшими работами, живо интересуются этими разборами, которые для неприготовленныхъ, конечно, могутъ показаться тяжелыми и даже недоступными. Во всякомъ случаѣ, говоритъ Стоюнинъ, они полезнѣе тѣхъ общихъ историческихъ обзоровъ, какіе дѣлаются при объясненіи историческаго развитія литературныхъ формъ, гдѣ сущность составляютъ голословныя характеристики множе-

ства сочиненій со множествомъ именъ и годовъ; все это должна одолѣть память безъ всякой пользы для развитія и для жизни; на этихъ безплодныхъ познаніяхъ не изощряется эстетическое чувство, не крѣпнутъ умственныя силы, не слагаются нравственныя убѣжденія; *пора у нихъ отнять титулъ исторіи и бросить, какъ никуда негодный хламъ.* Но Стоюнинъ вовсе не исключаетъ изъ курса средней школы исторіи литературы; онъ глубоко понимаетъ ея воспитательное и образовательное значеніе въ смыслѣ выработки пониманія, въ чемъ заключается историческое развитіе или прогрессъ, и вообще болѣе вѣрнаго пониманія и оцѣнки своего настоящаго, какъ необходимаго историческаго слѣдствія прошедшаго, равнымъ образомъ, значеніе ея, и съ точки зрѣнія развитія въ себѣ необходимыхъ данныхъ для общественной дѣятельности, для чего нужно не только развить гражданское чувство, но и основательно узнать свое прошедшее, иначе легко увлечься личными интересами, или пойти въ разладъ съ настоящими общественными потребностями, или, наконецъ, стремиться дѣлать такіе скачки, какихъ исторія никогда не дѣлала,—но Стоюнинъ настаиваетъ на томъ, что внѣ историческаго изученія нѣтъ нужды касаться ни Нестора, ни Слова о полку Игоревѣ, ни т. под. произведеній, въ которыхъ преобладаетъ интересъ историческій; если же такое изученіе признать необходимымъ, то нужно выбрать хотя по одному сочиненію изъ каждой эпохи для того, чтобы была возможность для сравненія, и отсюда видно было бы развитіе той или другой стороны народной жизни.

Однако, Стоюнинъ полагаетъ, что ни въ какомъ случаѣ не слѣдуетъ спѣшить съ историческимъ изученіемъ, такъ какъ для него ученики должны быть основательно приготовлены изученіемъ лучшихъ произведеній новой литературы, и вводить учениковъ въ исторію только въ послѣднемъ классѣ гимназіи, такъ какъ «*историческое изученіе литературы можно начать только тогда, когда ученики послѣ многихъ разборовъ поймутъ, какъ жизнь съ своею дѣйствительною и идеальною стороною отражается въ литературѣ, какъ высказываются въ литературномъ произведеніи личность писателя и стремленіе общества или народа*; только въ такомъ случаѣ исторія литературы и можетъ возбудить интересъ въ учащихся; но будетъ слишкомъ недостаточно, если учитель превратитъ свои уроки въ лекціи, а не заставитъ самихъ учениковъ работать надъ литературнымъ матеріаломъ. Убѣжденный въ томъ, что исторія литературы въ другомъ видѣ совершенно

безполезна для учениковъ, такъ какъ заставляетъ ихъ только учить факты и разныя характеристики, но нисколько не развиваетъ ихъ и не пріучаетъ къ труду; съ другой стороны, принимая во вниманіе, что при раціональной постановкѣ занятій литературой преподаватель по необходимости долженъ будетъ ограничиться самымъ небольшимъ числомъ произведеній, Стоюнинъ готовъ совершенно отказаться отъ термина исторія литературы и называть нашъ предметъ—разборомъ замѣчательнѣйшихъ произведеній русской литературы древней и новой при исторической обстановкѣ. Отведя для исторіи литературы послѣдній годъ гимназическаго курса, Стоюнинъ находитъ, что этого времени для курса исторіи литературы *не достаточно,* но начинать его ранѣе тоже невозможно, такъ какъ для него нужна основательная подготовка учениковъ, на что пойдетъ тоже не мало времени. Выходъ изъ этого положенія Стоюнинъ усматриваетъ въ томъ, что вся предыдущая работа учениковъ надъ произведеніями литературы можетъ дать имъ, между прочимъ, и необходимые факты, которыми они затѣмъ воспользуются и въ курсѣ исторіи литературы, что несомнѣнно значительно сократитъ труды послѣдняго года.

Говоря о точкѣ зрѣнія В. Я. Стоюнина на задачи, объемъ предмета и методъ занятій литературою въ средней школѣ, необходимо имѣть въ виду, что реформа нашихъ гимназій 1871 года, ослабившая преподаваніе русскаго языка и литературы въ пользу классицизма и втиснувшая его въ узкія рамки, опредѣлявшіяся служебною ролью русскаго языка по отношенію къ языку латинскому, подготовлялась уже съ 60-хъ годовъ, когда Стоюнинъ работалъ надъ первымъ изданіемъ своего труда, что эта реформа прошла на его глазахъ, когда онъ обрабатывалъ послѣдующія изданія своей книги, и что самъ В. Я. Стоюнинъ, вступившій на педагогическое поприще въ 1852 г. въ качествѣ преподавателя русскаго языка и словесности въ Петербургской 3-й гимназіи, гдѣ онъ получилъ и свое гимназическое образованіе, началъ свою преподавательскую работу въ эпоху наиболѣе широкихъ оффиціальныхъ требованій и взглядовъ на задачи преподаванія русскаго языка и литературы въ средней школѣ, которыя нашли свое выраженіе въ—«*Наставленіи преподавателямъ русскаго языка и словесности*», утвержденномъ министерствомъ въ 1852 г.; этимъ «Наставленіемъ» въ среднюю школу вводилось, между прочимъ, и историческое изученіе отечественнаго языка, а изученіе словес-

ности требовалось троякое: теоретическое, историческое и практическое, при чемъ историческое изученіе словесности должно было привести къ тому, чтобы ученикъ зналъ: 1) исторію отечественной литературы, «какъ часть отечественной образованности», и 2) изъ писателей иностранныхъ, по крайней мѣрѣ, тѣхъ, которые представляютъ образцы литературнаго совершенства у образованнѣйшихъ народовъ; практическое же изученіе словесности, по этому «Наставленію», должно было состоять въ чтеніи самыхъ произведеній писателей, въ письм. упражненіяхъ, въ литературныхъ бесѣдахъ и въ такъ называемыхъ читательныхъ бесѣдахъ, заключавшихся въ томъ, что кому либо изъ учениковъ поручалось подготовить къ прочтенію въ классѣ передъ товарищами отрывка изъ художеств. или критической литературы, для чего онъ долженъ былъ подготовиться къ чтенію и, между прочимъ, собрать всѣ необходимыя свѣдѣнія объ авторѣ отрывка и о самомъ произведеніи и дать при чтеніи въ классѣ необходимыя разъясненія въ случаѣ какихъ либо сомнѣній или неясностей. Можно полагать, что эти оффиціальныя требованія стояли отчасти въ связи съ идеями Ѳ. Ив. Буслаева, высказанными имъ не только въ 1844 г. въ книгѣ — «О преподаваніи отечественнаго языка», но и въ 1852 году въ «Конспектѣ русскаго языка и словесности». Наконецъ, принимая во вниманіе и то, что Стоюнинъ, какъ преподаватель русск. языка, развивался всецѣло на идеяхъ и принципахъ Буслаева,—изъ всего сказаннаго мы поймемъ, почему Стоюнинъ съ такою настойчивостью говоритъ о чтеніи и разборѣ лучшихъ образцовъ отечественной словесности, почему онъ возражаетъ противъ такъ называемой «исторіи литературы», какъ она стала пониматься въ его время въ оффиціальныхъ требованіяхъ, хотя вмѣстѣ съ тѣмъ онъ является и убѣжденнымъ сторонникомъ исторіи литературы, какъ этотъ предметъ понимала современная наука. Точка зрѣнія Стоюнина станетъ для насъ еще болѣе понятною, если мы вспомнимъ, напр.,—что «Учебные планы и примѣрныя программы» 1890 года, формально пока еще не утратившіе своей силы и сейчасъ, предъявляли къ учителю требованіе, чтобы онъ при чтеніи и разборѣ указанныхъ въ программѣ каждаго класса произведеній какъ древней, такъ и новой русской словесности, не вдавался на урокахъ ни въ критику, ни въ излишнія историко-литературныя подробности, а имѣлъ въ виду, главнымъ образомъ, ознакомить учениковъ съ содержаніемъ, планомъ, литературною формою, основною идеей и языкомъ читаемаго и разбираемаго произведенія; что же касается

до историко-литературныхъ свѣдѣній, относящихся къ разбираемому произведенію, то, по смыслу этихъ программъ, ученику необходимо знать: 1) кто былъ авторъ разбираемаго произведенія, если онъ извѣстенъ; 2) когда онъ жилъ, т. е. годъ его рожденія и смерти, и какое онъ получилъ образованіе; 3) какое значеніе имѣетъ онъ въ русской литературѣ; 4) какое, вообще, литературное направленіе господствовало въ его время, или какое направленіе сообщилъ онъ русской литературѣ. Что же касается до историко-литературныхъ свѣдѣній, относящихся къ разбираемому произведенію, то, по требованію «программъ», они должны быть сообщаемы ученикамъ въ самомъ ограниченномъ объемѣ и при томъ въ возможно краткой формѣ. При томъ, говорятъ «Программы», нѣтъ никакой надобности учителю стараться связывать отдѣльные ист.-лит. факты, сообщаемые ученикамъ по поводу разбираемыхъ произведеній, потому что придуманная имъ ad hoc связь между ними не имѣетъ и не можетъ имѣть никакого научнаго значенія, а можетъ послужить лишь къ пустой тратѣ времени. — Такъ опредѣлялись задачи, объемъ курса и методы преподаванія исторіи русской литературы «Программами» 1890 г., продиктованными школьною реформою 1871 года (см. А. С. Архангельскій: Замѣтки на программу по исторіи русской литературы и теоріи словесности. Каз., 1908).

Какъ обстояло дѣло преподаванія русской литературы въ нашихъ гимназіяхъ въ 60-хъ годахъ, т. е. тогда, когда Стоюнинъ выступилъ впервые съ своею книгою, можно косвеннымъ, правда, образомъ судить, между прочимъ, по статьѣ И. Срезневскаго: *Замѣчанія объ изученіи русскаго языка и словесности въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ,* напечатанной въ 1871 году въ Сборникѣ Отд. русск. языка и слов. И. Ак. Н., т. VIII.

Ученики старшихъ классовъ,—говоритъ здѣсь Срезневскій,— всего болѣе заняты словесностью — особенно изученіемъ подробностей содержанія нѣкоторыхъ произведеній нѣкоторыхъ писателей. Количество знаній, ими въ этомъ кругѣ пріобрѣтаемыхъ, изумительно. На каждомъ изъ испытаній мнѣ удавалось слышать отъ учениковъ такія свѣдѣнія, которыми самъ я никогда не владѣлъ, какъ собственностью памяти, и которыхъ требовать отъ студента университета никогда не считалъ себя въ правѣ. Требуются подробности содержанія многихъ русскихъ произведеній съ именами лицъ, съ ихъ характерами, съ отрывками изъ ихъ разговоровъ или монологовъ и пр. Заданъ ли, напримѣръ, вопросъ о Письмахъ русск. пут., отъ ученика требуется полное

содержаніе каждаго письма и полнаго пересказа разговора Карамзина съ лицами, въ немъ приведенными; заданъ ли вопросъ о Горѣ отъ ума, ученикъ долженъ пересказать разговоры лицъ по сценамъ; заданъ ли вопросъ о Капитанской дочкѣ, ученикъ разсказываетъ всю повѣсть подробно. На всѣ такіе вопросы ученикъ отвѣчаетъ такъ же, какъ на вопросы изъ исторіи или географіи, когда даетъ отчетъ въ полезныхъ знаніяхъ, отвѣчаетъ, не заботясь о складности рѣчи, а только о знаніи требуемаго. Не могу при этомъ не замѣтить, что одни и тѣ же свѣдѣнія высказывались учениками разныхъ учрежденій: очевидно, замѣчаетъ Срезневскій, что требованіе ихъ отъ учениковъ зависитъ не отъ личнаго настоянія кого нибудь изъ учителей, а отъ чего нибудь другого... На испытаніяхъ, какъ мнѣ показалось, выражалась, требовательность, чтобы ученики твердо знали всѣ или почти всѣ подробности, какія только могли войти въ уроки.

Срезневскій отнесся совершенно отрицательно къ этому методу изученія отечественной литературы, совершенно отрицательно, какъ къ безполезному занятію, излишне обременяющему память учащихся, такъ какъ — ученикъ можетъ помнить очень подробно содержаніе всего читаннаго, и не умѣть ни изложить состава ни одного произведенія, ни воспользоваться читанными образцами для объясненія теоріи словесности; съ другой стороны, можетъ научиться правильно и свободно излагать содержаніе сочиненій и пользоваться такъ же правильно и свободно всѣмъ читаннымъ для объясненія своихъ теоретическихъ знаній, и вмѣстѣ съ тѣмъ не помнить подробностей содержанія. Въ какомъ изъ этихъ двухъ случаевъ онъ достигъ желанной цѣли, говоритъ Срезневскій, рѣшить не трудно.

Самъ Срезневскій стоялъ на точкѣ зрѣнія, что русскому юношѣ, безъ сомнѣнія, полезно запастись свѣдѣніями по русской литературѣ, какъ объ одной изъ важныхъ сторонъ русской образовательности и образовательной дѣятельности, но именно свѣдѣніями, какъ и по русской исторіи, этнографіи, географіи, свѣдѣніями изъ широкаго круга въ отношеніи къ содержанію, разумѣется, сообразно съ другими знаніями и съ разумѣньемъ въ дополненіе къ другимъ его свѣдѣніямъ объ отечествѣ. Въ выборѣ этихъ свѣдѣній лучше всего, кажется, сообразоваться съ относительной ихъ надобностью и трудностію пріобрѣсти ихъ помимо ученья: что легко можно узнать и безъ уроковъ, на то не для чего ихъ тратить; что знать надобно и вмѣстѣ не легко узнать безъ уроковъ, тому надо дать мѣсто въ курсѣ. Полезно

научиться и различать роды и виды произведеній литературы, но не одной изящной словесности и не по законамъ какой нибудь высшей теоріи, а наглядно, по внѣшнимъ признакамъ: высшая теорія производитъ въ ученикахъ то, что они умѣютъ отвѣчать по ней только своему учителю и то еще иногда такъ, что и онъ не пойметъ; ограниченіе изящной словесностью приводитъ къ тому, что ученикъ, зная, что такое ода, элегія, сонетъ, баллада, романсъ, романъ, повѣсть и т. д., остается въ полномъ невѣдѣніи о томъ, что такое руководство, ученое сочиненіе, записки современника, записки ученаго общества, изслѣдованіе, критика, памятникъ письменности, грамота и т. д. Полезно перечесть и не одинъ разъ нѣкоторыя изъ произведеній русскихъ и не русскихъ писателей, какъ образцы языка и какъ образцы работъ ума, вооруженнаго знаніями, и художественнаго вкуса, воодушевленнаго мыслію и чувствомъ, затвердить такіе отрывки изъ нихъ, которые могутъ быть дороги уму и нравственному чувству отрока и юноши, а не той или другой теоріи или другой модѣ лѣтъ его ученичества, и которые во всякое время пріятно было бы ему вспомнить не для потѣхи, а для душевнаго наслажденія. Только на такихъ условіяхъ можно остаться, мнѣ кажется, хоть при нѣкоторой увѣренности, что время, употребленное на изученіе русской литературы, не будетъ утрачено безъ пользы.

Въ общемъ, подведя итогъ своимъ наблюденіямъ, Срезневскій высказался въ томъ смыслѣ, что «изученіе литературы должно быть нѣсколько расширено въ объемѣ и сокращено въ содержаніи, будучи сжато въ границахъ существенно важнаго и дающаго возможность узнать по внѣшнимъ признакамъ разные роды и виды литературныхъ произведеній; критика должна быть узнана какъ особенный родъ произведеній, *а какъ часть занятій учениковъ совершенно опущена;* чтеніе писателей должно быть расширено, охвативъ болѣе широкій кругъ, и вмѣстѣ *освобождено отъ всякой сатиры,* каррикатуры и тому подобныхъ не отроческихъ и не юношескихъ забавъ».

Такова точка зрѣнія Срезневскаго. Врядъ ли современному преподавателю можно было бы найти въ ней что либо для себя поучительное, но она интересна въ другомъ смыслѣ, какъ любопытный документъ того, какъ преподавалась въ нашихъ гимназіяхъ литература въ то время, когда на педагогическомъ поприщѣ подвизались и Буслаевъ и Стоюнинъ. Повидимому, вся задача сводилась къ чтенію литературныхъ образцовъ исключи-

тельно въ цѣляхъ научить учениковъ различать роды и виды произведеній литературы, при чемъ отъ учениковъ требовалось детальное знаніе содержанія произведеній, къ чему исключительно и сводилась программа требованій на экзаменѣ зрѣлости. Если мы будемъ имѣть въ виду, что знаніе содержанія произведеній можно прекрасно усвоить, никогда не читавъ самаго произведенія, для насъ станетъ еще болѣе понятной точка зрѣнія Стоюнина, и мы должны будемъ признать за ней огромную заслугу, какъ за попыткой талантливаго педагога упорядочить дѣло преподаванія литературы въ нашихъ гимназіяхъ, поставить его на разумныя основанія сообразно съ высокимъ воспитательно-образовательнымъ значеніемъ самаго предмета преподаванія, указать это педагогическое значеніе предмета, опредѣлить методы его преподаванія и строго разграничить программу занятій этимъ предметомъ по возрастамъ учащихся.

Какъ преподавалась въ 60-хъ годахъ у насъ литература, мы могли отчасти судить по отзыву И. И. Срезневскаго; но въ нашемъ распоряженіи имѣется и болѣе рельефное показаніе другого современника, В. П. Острогорскаго, которое мы находимъ въ его—«*Бесѣдахъ о преподаваніи словесности*». Четверть вѣка назадъ (т. е. конецъ 50-хъ и начало 60-хъ г.г.), говоритъ здѣсь Острогорскій, когда авторъ этихъ бесѣдъ еще оканчивалъ гимназическій курсъ, по исторіи русской литературы существовалъ всего одинъ обязательный въ гимназіяхъ курсъ Зеленецкаго, съ сухимъ перечнемъ фактовъ, оканчивавшійся Пушкинымъ, о комъ говорилось только вскользь, между прочимъ, тогда какъ литературѣ древней письменности и XVIII в. отвадилась почти вся эта жалкая книжонка. Ее учили наизусть, почти вовсе не зная произведеній, о которыхъ въ ней трактовалось, такъ какъ не только ровно никакихъ классныхъ изданій писателей, но даже и хрестоматій тогда почти не существовало. Гоголь въ школѣ считался чуть не запрещеннымъ писателемъ, а имя Бѣлинскаго немногіе знали и въ обществѣ. Что это было за преподаваніе исторіи литературы, почти совсѣмъ еще не разработанной и наукой, лучше объ этомъ не говорить; и если выходили изъ тогдашнихъ гимназистовъ люди, не совсѣмъ беззаботные на счетъ литературы, то только благодаря самостоятельному чтенію, до котораго тогдашніе юноши были большіе охотники, да литературнымъ бесѣдамъ, или нѣсколькимъ отдѣльнымъ выдающимся учителямъ словесности,—людямъ сороковыхъ годовъ, жаркимъ поклонникамъ Пушкина, Гоголя и Бѣлинскаго...

В. П. Острогорскій, какъ педагогъ-методистъ, выступилъ впервые на литературное поприще еще въ 70-хъ годахъ, помѣстивъ въ «Педагогическомъ Листкѣ Женск. Гимназій» за 1873 г. статью—*О литературномъ образованіи, получаемомъ въ нашихъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ,* и въ журналѣ «Женское Образованіе» за 1877 годъ статью—*Благія желанія.* Въ 1884 году В. П. Острогорскимъ былъ прочтенъ на Петербургскихъ Женскихъ Педагогическихъ Курсахъ спеціальный курсъ—О преподаваніи словесности; этотъ курсъ въ обработанномъ видѣ былъ затѣмъ имъ изданъ подъ заглавіемъ — *Бесѣды о преподаваніи словесности,* вышедшія 2-мъ изд. въ 1887 году.

Какъ педагогъ и методистъ, В. П. Острогорскій занимаетъ весьма почтенное мѣсто въ исторіи нашего предмета, и взгляды его на задачи и методъ преподаванія литературы въ средней школѣ представляютъ для насъ большой интересъ, какъ выраженіе тѣхъ взглядовъ, какими жили лучшіе представители нашей педагогической мысли и школьной практики 70—80-хъ г.г.

Словесность, какъ учебный гимназическій предметъ, В. П. Острогорскій понимаетъ какъ *литературное образованіе,* пріобрѣтенное юношей за его пребываніе въ гимназіи, начиная съ самыхъ младшихъ классовъ и кончая седьмымъ или восьмымъ. Это литературное образованіе, по мысли Острогорскаго, съ дѣтскаго возраста, когда душа, еще не окрѣпшая для сухихъ формальныхъ знаній, живетъ по преимуществу чувствомъ и воображеніемъ, отъ извѣстнаго воспитанія и направленія которыхъ и слагаются на всю жизнь основы характера, должно имѣться въ виду прежде всего преподавателями родного языка, и *съ младшихъ классовъ.* Правописаніе, кстати сказать, крайне у насъ шаткое и неопредѣленное, пріобрѣтается больше всего навыкомъ глаза и уха, и грамматика, какъ это и было въ старые годы должна сводиться въ гимназическомъ курсѣ къ самому крайнему, строго выбранному, minimum'у, предоставляя возможно болѣе широкое поле разнообразнымъ и интереснымъ занятіямъ роднымъ языкомъ... Не давая юношеству литературнаго образованія въ школѣ, или же отводя ему мѣсто слишкомъ незначительное, мы тѣмъ самымъ какъ бы недостаточно признаемъ значеніе литературы вообще и лишаемъ молодое поколѣніе возможности правильнаго отношенія къ величайшимъ произведеніямъ человѣческой мысли и творчества и разумной оцѣнки послѣднихъ. Лишивъ же, почти вовсе, юношество литературнаго образованія, мы лишаемъ его обогащенія съ дѣтскихъ лѣтъ благороднѣйшими и

возвышеннѣйшими мыслями талантовъ и геніевъ. Мы лишаемъ юношество вмѣстѣ съ тѣмъ и одного изъ величайшихъ наслажденій искусствомъ, отвлекающимъ человѣка отъ пошлости и узко матеріальныхъ буржуазныхъ интересовъ, на которыхъ часто въ настоящее время только и сосредоточивается все вниманіе молодежи, даже подчасъ, подобно намъ, взрослымъ, относящейся свысока къ вопросамъ науки, искусства и жизни, выходящимъ изъ узкаго круга практической ежедневности. А между тѣмъ, оставляя дѣло, какъ оно есть, мы забываемъ, что, чѣмъ ниже умственный и эстетическій уровень общества, чѣмъ оно пошлѣе, буржуазнѣе, тѣмъ менѣе можетъ разсчитывать на это общество и государство. *Вопросъ объ умственномъ и нравственномъ подъемѣ юношества посредствомъ школы является вопросомъ самой существенной важности и настоятельной необходимости.* А въ этомъ то вопросѣ литературное образованіе оказало бы государству одну изъ существеннѣйшихъ услугъ. Нужно помнить, говоритъ Острогорскій, что усвоеніе юношествомъ съ самыхъ мягкихъ дѣтскихъ лѣтъ лучшихъ образцовъ родной и общей словесности дѣло чрезвычайно благотворное и особенно интересное для учащихся, и что литературное образованіе школьное есть, такъ сказать, помимо самой жизни, одно изъ самыхъ могущественныхъ средствъ, при помощи которыхъ юноша пріобрѣтаетъ связь съ родиной и человѣчествомъ и «забираетъ съ собою въ путь, выходя изъ мягкихъ юношескихъ лѣтъ въ годы суроваго мужества, добрыя стремленія», поддерживающія и предохраняющія человѣка отъ измельчанія и опошленія.

По мысли Острогорскаго, желательное литературное образованіе учащихся, оканчивающихъ полный семи-восьмилѣтній гимназическій курсъ, должно сводиться: 1) къ ясному, осмысленному, съ правильной постановкой голоса и возможнымъ его развитіемъ со стороны тоновъ, гибкости и звучности, чтенію вслухъ; 2) къ знанію наизусть съ выразительнымъ произношеніемъ возможно большаго количества образцовъ стихотворныхъ и наиболѣе характерныхъ изъ извѣстнаго округа русскихъ и иностранныхъ авторовъ; 3) къ развитію дара слова, т. е. свободной, логически послѣдовательной, возможно красивой, устной рѣчи; 4) въ совершенно правильномъ, гладкомъ и легкомъ со стороны слога письмѣ, на которомъ видно было бы вліяніе литературныхъ образцовъ; 5) въ знакомствѣ, вполнѣ опредѣленномъ и основанномъ, непремѣнно, на знаніи образцовъ, со всѣми главнѣйшими положеніями теоріи словесности, какъ науки, а также, хотя бы

элементарными, понятіями изъ логики и психологіи, безъ которыхъ совсѣмъ немыслимо ни знаніе теоріи, ни собственное основательное сужденіе о произведеніяхъ литературы; 6) въ историческомъ знакомствѣ съ главнѣйшими моментами русской литературы, *преимутественно новой*, съ Пушкина и Грибоѣдова, и біографіей писателей, при чемъ, главнымъ образомъ, знакомство съ писателемъ должно сводиться, по Острогорскому, къ рѣшенію слѣдующихъ главнѣйшихъ вопросовъ: а) какъ смотрѣлъ поэтъ на свое собственное дѣло поэзіи, свое поэтическое призваніе; б) какъ смотрѣлъ на жизнь, т. е. какъ къ ней относился, съ какимъ чувствомъ, какія стороны жизни, свѣтлыя или темныя, изображалъ; в) что именно своею дѣятельностью внесъ въ литературу, т. е. какіе живые типы, изображеніе какихъ, именно, явленій жизни, или какое особое направленіе, и г) нѣтъ ли какихъ особенностей въ его изложеніи и содержаніи вообще? 7) въ знаніи нѣкоторыхъ, наиболѣе образовательныхъ писателей и иностранныхъ.

Въ результатѣ всѣхъ этихъ занятій у юноши, вступающаго въ жизнь на пользу своей родинѣ, получится, думаетъ Острогорскій, особенно желательное душевное настроеніе, которое онъ называетъ *этико-эстетическимъ*, которое выразится въ любви къ литературѣ родной и общечеловѣческой, въ уваженіи къ великимъ литературнымъ дѣятелямъ, къ уму, къ таланту; въ извѣстномъ, такъ недостающемъ юношеству въ настоящее время, идеализмѣ, т. е. нравственной требовательности, отвращеніи ко всему дурному и пошлому и стремленіи ко всему возвышенному, благородному, въ любви къ человѣку и родинѣ, въ желаніи служить ей по мѣрѣ силъ...

Стоя на точкѣ зрѣнія, что назначеніе предмета литературы въ средней школѣ, главнымъ образомъ, *воспитаніе человѣка*, Острогорскій находитъ, что, какъ ни важны сами по себѣ многіе факты по исторіи русской литературы, указываемые *Учебными планами М. Н. Пр.*, но имъ мѣсто въ университетѣ, а никакъ не въ гимназіи, гдѣ они, потребовавъ много времени и сухого, упорнаго труда для ихъ изученія, далеко не принесутъ воспитательной пользы въ смыслѣ этико-эстетическомъ. Въ виду этого же соображенія, Острогорскій полагаетъ, что *вся исторія древней русской литературы*, проходимая нынѣ въ мужскихъ гимназіяхъ очень подробно, *должна быть сведена къ весьма небольшому тіпітит-у*, такъ какъ, говоритъ онъ, за немногими исключеніями, она представляетъ матеріалъ почти одинъ только *историческій*,

бытовой, къ тому же— совсѣмъ исключительный, духовно-монашескій, а никакъ не эстетическій, общечеловѣческій, который могъ бы благотворно воспитать сердце и воображеніе юноши, дать уму здоровую пищу и общечеловѣческую оцѣнку жизни... Весь этотъ матеріалъ—митрополитъ Иларіонъ, Кириллъ Туровскій, Даніилъ Паломникъ, Заточникъ, Патерикъ, апокрифы, повѣсти, историческія сказанія, Стоглавъ, Переписка Грознаго съ Курбскимъ—памятники, написанные церковно-слав. или стариннымъ русскимъ языкомъ, гораздо производительнѣе, по мнѣнію Острогорскаго, *можетъ отойти къ русской исторіи,* гдѣ онъ явится вполнѣ умѣстной иллюстраціей вѣка, открывъ такимъ образомъ въ гимназіи, какъ учебномъ заведеніи свѣтскомъ, мѣсто для изученія новой русской литературы, и вмѣстѣ съ тѣмъ хотя бы для нѣкотораго знакомства съ наиболѣе крупными явленіями литературы европейской, безъ которыхъ не полно литературное образованіе.

Въ виду педагогическихъ цѣлей, обзоръ исторіи литературы въ средней школѣ, по мнѣнію В. П. Острогорскаго, долженъ ограничиться только исторіей *поэзіи,* какъ искусства, въ смыслѣ выраженія жизни: а) народной и б) образованнаго общества XVIII и особенно XIX вѣка, на которомъ, собственно, и должно сосредоточиться знакомство съ отечественной литературой; во-вторыхъ, не гоняясь за фактическими подробностями, курсъ слѣдуетъ ограничить самымъ главнымъ, существенно необходимымъ, въ чемъ наиболѣе ярко отразилось сознаніе народа, или образованнаго меньшинства; въ третьихъ, такъ какъ исторія литературы есть только часть исторіи общей, то намѣчаемый обзоръ исторіи русской литературы необходимо предполагаетъ въ ученикахъ извѣстныя знанія *историческія,* пріобрѣтенныя отъ учителя исторіи русской и всеобщей, безъ предварительнаго знанія которыхъ немыслимо сколько нибудь основательное историко-литературное отечественное образованіе; въ четвертыхъ, начинать прохожденіе исторіи литературы во второе полугодіе VI-го класса (V-ый кл. и первое полугодіе VI-го кл. Острогорскій отводитъ теоріи словесности) слѣдуетъ съ очень важнаго *вступленія,* въ которомъ должно выяснить понятія о словесности, письменности, литературѣ и исторіи литературъ всеобщей и частной и пр.; затѣмъ на слѣдующихъ двухъ-трехъ урокахъ учитель останавливается на исторіи литературы русской, которую раздѣлитъ на древнюю и новую съ указаніемъ отличій одной отъ другой по языку, формѣ и содержанію, и, въ заключеніе, укажетъ на

періоды исторіи литературы новой; послѣ этого вступленія учитель сосредоточиваетъ вниманіе учащихся на различіи между литературой устно-народной и литературно-художественной и спеціально останавливается на народной литературѣ и т. д.; изъ литературы письменной Острогорскій рекомендуетъ остановиться только на *Словѣ о полку Игоревѣ*, всю же остальную древнюю литературу до самаго Кантемира онъ считаетъ въ *гимназическомъ* курсѣ совершенно непроизводительною ни въ отношеніи воспитательномъ, ни въ смыслѣ обогащенія языка и слога, но, исключаемыя изъ курса литературы, такія произведенія, какъ Лѣтопись, Домострой, Курбскій и др., должны вполнѣ законно и необходимо занять болѣе видное мѣсто въ *исторіи*, которая дастъ всѣмъ имъ надлежащее освѣщеніе и вполнѣ ознакомитъ ученика съ тѣмъ состояніемъ умственнымъ и культурнымъ, въ которомъ застала Русь реформа Петра В., для чего, по мнѣнію Острогорскаго, въ интересахъ успѣшнаго прохожденія литературы, курсы русской исторіи и исторіи литературы слѣдовало бы располагать въ извѣстной параллельности. Классы VII и VIII-ой, по программѣ Острогорскаго, отводятся литературѣ XVIII—XIX в.в., при чемъ параллельно съ писателями русскими Острогорскій рекомендуетъ, въ интересахъ болѣе глубокаго пониманія литературы отечественной, знакомиться и съ писателями западно-европейскими, оказавшими свое вліяніе на русскую литературу, въ родѣ: Стерна, Руссо, Лессинга, Шиллера, Байрона и др. Курсъ русской литературы Острогорскій рекомендовалъ заканчивать Тургеневымъ, Гончаровымъ и Островскимъ; знакомство съ гр. Л. Толстымъ и Некрасовымъ онъ ограничивалъ внѣкласснымъ чтеніемъ, а Достоевскаго, за исключеніемъ его «бѣдныхъ людей», считалъ писателемъ слишкомъ сложнымъ, по своей болѣзненной психіатрической подкладкѣ, едва ли умѣстнымъ въ курсѣ средняго учебнаго заведенія.

Въ общемъ, какъ мы видимъ, Острогорскій въ вопросѣ о преподаваніи литературы въ средней школѣ сходится со Стоюнинымъ, но детальнѣе обосновываетъ взглядъ на воспитательное, въ смыслѣ этико-эстетическомъ, преимущественно, значеніе литературы, какъ предмета преподаванія въ средней школѣ, почему исторію литературы, съ одной стороны, отодвигаетъ на самые старшіе классы, съ другой стороны, значительно урѣзываетъ ея объемъ, выбрасывая изъ гимназическаго курса всю нашу древнюю письменность и литературу вплоть до Кантемира, за исключеніемъ «Слова о полку Игоревѣ». Однако, соображенія,

высказанныя Острогорскимъ противъ курса древне-русск. письменности и литературы въ *гимназіяхъ*, весьма интересны, заслуживаютъ самаго серьезнаго вниманія, и мы о нихъ еще вспомнимъ нѣсколько ниже, но не съ тѣмъ, конечно, чтобы доказывать неумѣстность исторіи литературы въ средней школѣ; доводами Острогорскаго мы воспользуемся для того, чтобы показать,— что исторія литературы, какъ предметъ школьнаго преподаванія, настолько важенъ въ общей системѣ гимназическаго образованія именно въ воспитательно-образовательномъ отношеніи и вмѣстѣ съ тѣмъ настолько серьезенъ, что проходить его въ средней школѣ съ большимъ успѣхомъ можно только въ самыхъ старшихъ классахъ и во всякомъ случаѣ не въ V-мъ кл., какъ это мы имѣемъ сейчасъ.

Въ 1880 г. вопросъ о преподаваніи литературы въ средней школѣ былъ затронутъ проф. А. Незеленовымъ въ его книгѣ—*О преподаваніи русской словесности.*

Господствовавшій въ то время въ школѣ «разборъ образцовъ» на урокахъ литературы проф. Незеленовъ предлагалъ устранить и замѣнить его исторіей словесности и теоріей ея. Будучи сторонникомъ «исторіи литературы» въ средней школѣ, проф. Незеленовъ, спеціалистъ по литературѣ и авторъ извѣстнаго учебника, сознавалъ, однако, что *предметъ этотъ въ строго-научномъ смыслѣ слова недоступенъ молодымъ людямъ въ переходномъ возрастѣ изъ отрочества въ юность,* такъ какъ ученикъ или ученица средняго учебн. заведенія не могутъ имѣть самостоятельнаго, т. е. свободнаго взгляда на личность писателя, на его отношенія къ обществу,—они будутъ, зачастую, лишь пассивно повторять взгляды своего учителя; точно также они не смогутъ безпристрастно оцѣнить отошедшія въ исторію эпохи, ибо вообще, по мнѣнію проф. Незеленова, не въ силахъ еще стать на историческую точку зрѣнія. Авторъ считаетъ справедливымъ и второе возможное возраженіе противъ введенія въ курсъ средней школы исторіи литературы: исторія нашей литературы, особенно новой, наука еще слишкомъ молодая, въ ней очень много спорныхъ вопросовъ. Однако, говоритъ авторъ, слово «исторія» можетъ имѣть очень широкое значеніе. И простое изложеніе фактовъ прошлой жизни въ хронологическомъ порядкѣ есть тоже своего рода исторія и, по моему убѣжденію, имѣетъ смыслъ и смыслъ глубокій.

Авторъ считаетъ весьма полезнымъ—съ точки зрѣнія возбужденія работы мысли при сравненіи современнаго съ прош-

лымъ и съ точки зрѣнія присущаго человѣку естественнаго стремленія узнать про «дѣла отцовъ», про старину своей земли—знакомить учениковъ съ главнѣйшими произведеніями народной поэзіи и письменности хотя бы только съ содержаніемъ этихъ произведеній. Вмѣстѣ съ тѣмъ наука русской словесности, хотя и молодая, однако, выработала уже не мало и такихъ положеній, такихъ идей, которыя можно считать принятыми всѣми и вполнѣ доступными учащемуся юношеству. Напр., знакомя ученика съ «Словомъ о полку Игоревѣ», говоритъ авторъ, мы можемъ указать на отличіе этого произведенія отъ народныхъ богатырскихъ пѣсенъ, на особенности эпоса дружиннаго и эпоса устно-народнаго. Изученіе сказокъ ознакомитъ юношество съ древними языческими вѣрованіями, объяснитъ многія современныя суевѣрія, покажетъ нравственный взглядъ народа на жизнь и ея явленія. Богатырскій эпосъ дастъ многое понять въ нашемъ народномъ характерѣ, выяснитъ народные идеалы... Завѣщаніе Влад. Мономаха дастъ возможность подмѣтить черты идеальнаго князя Кіевской Руси... Великій Ломоносовъ, въ понятіяхъ котораго наука, вѣра и поэзія сливались въ одно стройное цѣлое и не противорѣчили другъ другу, намекнетъ на здоровую цѣльность и природную силу русской души. Говоря о Сумароковѣ, Карамзинѣ, Жуковскомъ, мы можемъ познакомить учащихся съ псевдоклассицизмомъ, объяснить до извѣстной степени—что такое сентиментальность, романтизмъ... Изъ поэзіи Пушкина, Лермонтова, Гоголя учащіеся могутъ понять высокое назначеніе поэзіи: сопоставьте, напримѣръ, стихотворенія Пушкина и Лермонтова о поэтѣ и слова Гоголя о писателяхъ въ «Мертвыхъ душахъ» и въ «Разъѣздѣ». Отношенія Пушкина и Лермонтова къ Байрону и умѣніе обоихъ поэтовъ создавать чисто-русскіе типы (Максима Максимыча, героевъ «Капит. дочки») многое разъяснитъ въ особенностяхъ нашего народнаго характера. Нравственная высота горькаго смѣха Гоголя, высокочеловѣчныя отношенія его къ падшему человѣку, все это—поучительно въ высшей степени... Много и еще найдется такихъ идей въ исторіи русской словесности, которыя уже несомнѣнны и въ то же время доступны учащимся. Полагаю, говоритъ проф. Незеленовъ, что эти идеи даютъ весьма много работы для мысли.

Въ пользу исторіи словесности, по мнѣнію автора, говоритъ также и то обстоятельство, что молодой человѣкъ съ среднимъ образованіемъ долженъ знать, кто были св. братья Кириллъ и

Меѳодій, что это такое Домострой Сильвестра, когда жилъ Ломоносовъ, кто такой былъ Сумароковъ, долженъ знать, что Державинъ знаменитъ своими одами, въ которыхъ среди прославленій вѣка Екатерины встрѣчается и сатира, а Фонвизинъ сатирическими произведеніями, въ которыхъ онъ въ то же время прославлялъ Екатерину и т. д... Авторъ полагаетъ, что сообщить всѣ эти свѣдѣнія можно только въ связномъ разсказѣ, въ хронологическомъ порядкѣ, привязать же ихъ къ «разбору образцовъ» словесности—невозможно, во 1-хъ, потому, что сообщенныя такимъ путемъ ученикамъ свѣдѣнія будутъ совершенно случайны, безпорядочны, и совершенно нельзя ожидать и требовать, чтобы всѣ они удержаны были въ памяти ученика, тѣмъ болѣе, что ему трудно отличить въ этомъ случаѣ существенное отъ несущественнаго; во 2-хъ, сообщеніе свѣдѣній въ порядкѣ, въ системѣ внушаетъ учащемуся болѣе уваженія къ этимъ свѣдѣніямъ, самый порядокъ имѣетъ уже педагогическое значеніе; въ 3-хъ, многое, очень важное, придется, при несистематической передачѣ искусственнымъ образомъ связывать съ какимъ нибудь разбираемымъ сочиненіемъ, дѣлая странныя отступленія; наконецъ, при случайномъ сообщеніи свѣдѣній самъ учитель легко можетъ упустить многое очень важное. Наконецъ, авторъ указываетъ и на воспитательное значеніе исторіи словесности, ссылаясь на статью О. Ѳ. Миллера: «*О воспитательномъ значеніи отечественнаго языка*» (Педагогич. Музей, 1876 № 7.). Съ одной стороны, вызванное этимъ изученіемъ историческое пониманіе «дастъ возможность отличать *временное* отъ тѣхъ *вѣчныхъ* сторонъ нормальной человѣческой природы, которыя, постоянно видоизмѣняясь, проходятъ черезъ рядъ поколѣній». Съ другой стороны, по мнѣнію проф. Незеленова, исторія словесности развиваетъ истинный патріотизмъ: «если педагогическое развитіе патріотизма не есть фраза или только вывѣска казенной благонамѣренности, если подъ нимъ вполнѣ искренне понимается развитіе живой, кровной связи съ родною землей и роднымъ народомъ, то какъ же отказываться отъ такого важнаго средства скрѣпленія этой связи, какъ разумное изученіе народнаго слова?!» Боязнь преподаванія исторіи словесности, эта *идеебоязнь*, ведетъ къ «умственной пустотѣ»; а эта «умственная пустота невольно пополняется первымъ попавшимся—лишь бы сколько нибудь живымъ, возбудительно дѣйствующимъ чтеніемъ».

Опасности, которыя представляются проф. Незеленову при введеніи курса исторіи словесности, слѣдующія:

1) внесеніе въ курсъ мелочныхъ фактовъ, безъ нужды обременяющихъ память;

2) сообщеніе спорныхъ, нерѣшенныхъ фактовъ и идей, какъ непреложно истинныхъ.

По мнѣнію автора, слѣдуетъ стараться, чтобы учащимся сообщались только дѣйствительно нужныя свѣдѣнія.

Однако, при всемъ томъ, авторъ полагаетъ, что исторія словесности годится только для самыхъ старшихъ классовъ. Что же касается времени, предшествующаго этому курсу, то авторъ считаетъ здѣсь пригодными только теорію словесности и чтеніе нѣкоторыхъ, *замѣчательныхъ въ художественномъ отношеніи, словесныхъ произведеній*, при чемъ преподаваніе теоріи словесности, по мысли проф. Незеленова, должно быть ограничено сообщеніемъ лишь самыхъ главныхъ истинъ; отъ всего мало-мальски спорнаго и условнаго надо отказаться. Ученику или ученицѣ средняго учебнаго заведенія необходимо (и потому достаточно) знать лишь существенныя отличія главныхъ родовъ и видовъ словесныхъ произведеній...

Взамѣнъ условныхъ тонкостей, говоритъ авторъ, *лучше ознакомить учащихся при такомъ изученіи словесности съ возможно большимъ числомъ самыхъ произведеній.*

Чтеніе поэтическихъ произведеній, конечно сопровождающее и курсы историческій и теоретическій, должно начаться раньше ихъ, съ самымъ началомъ ученія, должно предшествовать всякому систематическому, научному занятію словесностью. Нужно полюбить словесность, говоритъ Назеленовъ, чтобы заинтересоваться ея исторіей или теоріей; а для этого надо читать, и именно читать художественныя произведенія новаго времени; старина становится для насъ интересной лишь по ея отношенію къ новому, къ тому, чѣмъ мы сами живемъ въ наше время. Полюбившій Пушкина, Гоголя, народныя пѣсни—пожелаетъ потомъ узнать и то, что было до Пушкина, что пѣлъ народъ въ древности.

Въ младшемъ возрастѣ, по мнѣнію автора, чтеніе должно сопровождаться только пересказомъ прочитаннаго, *потомъ пересказъ можно замѣнить разборомъ поэтическихъ сочиненій*, при чемъ подъ разборомъ авторъ понимаетъ не эстетическія, логиче-

скія, риторическія и др. схоластическія упражненія, которыя занятія въ школахъ словесностью сдѣлали мертвичиной, но *психологическій разборъ характеровъ* въ произведеніяхъ великихъ поэтовъ. Этимъ, говоритъ авторъ, и слѣдуетъ заниматься въ классѣ.

Приведя рядъ доводовъ въ пользу такой, именно, постановки курса, авторъ заключаетъ: изъ всего сказаннаго мною о разборѣ литературныхъ произведеній слѣдуетъ, что предметомъ такого разбора могутъ быть только истинно поэтическія сочиненія,—слѣдовательно, говоря о нашей словесности, произведенія литературы, начиная съ Жуковскаго, и очень немногія изъ предшествовавшаго періода, и затѣмъ народный богатырскій эпосъ, былины. Въ такіе разборы слѣдуетъ, конечно, вносить, до нѣкоторой степени, историческій элементъ; такъ, напр., по мнѣнію проф. Незеленова, было бы хорошо разсматривать произведенія, по возможности, въ хронологическомъ порядкѣ; полезно сопровождать разборы біографіями писателей... Такимъ образомъ, заключаетъ авторъ, психологическій разборъ будетъ подготовленіемъ къ курсу исторіи словесности. Въ свою очередь, эта послѣдняя можетъ и должна быть съ нимъ тѣсно связана: историческій обзоръ сочиненій и авторовъ невозможенъ безъ психологическаго ихъ анализа.

Итакъ, точка зрѣнія проф. Незеленова сводится къ слѣдующему:

Курсъ словесности въ средней школѣ долженъ распадаться (сообразно съ возрастами учащихся) на практическій и теоретическій. Первый состоитъ въ чтеніи словесныхъ, преимущественно поэтическихъ сочиненій, сперва съ простымъ пересказомъ прочитаннаго учащимися, потомъ съ психологическимъ разборомъ. Второй составляютъ теорія и исторія словесности; предметомъ преподаванія въ этихъ наукахъ могутъ быть только безспорныя, уже вполнѣ выработанныя положенія, доступныя при томъ степени развитія учащихся. Между этими обоими курсами, младшимъ и старшимъ, должна быть тѣсная связь: исторія словесности сопровождается необходимо чтеніемъ и его психологическимъ анализомъ; въ чтеніе сочиненій, предшествующее теоретическому курсу, вносится, по возможности, историческое начало. Только при такой, *научной* постановкѣ курса литературы въ средней школѣ можно ожидать отъ ученія, думаетъ Незеленовъ, благихъ послѣдствій...

Такимъ образомъ, какъ проф. Буславъ, такъ и Стоюнинъ, и Острогорскій, и проф. Незеленовъ, говоря о преподаваніи въ средней школѣ словесности, считались съ педагогическими условіями работы и, разграничивая словесность, какъ предметъ преподаванія въ средней школѣ, и словесность, какъ науку, исторію словесности помѣщали въ самомъ старшемъ возрастѣ и курсу исторіи словесности считали необходимымъ предпослать чтеніе и разборъ художественныхъ произведеній преимущественно новѣйшей русской литературы, который долженъ образовать необходимый запасъ для послѣдующаго курса исторіи литературы, при чемъ Острогорскій настаивалъ, между прочимъ, на томъ, что въ виду педагогическихъ цѣлей, обзоръ исторіи литературы въ средней школѣ долженъ ограничиться только исторіей поэзіи, какъ искусства, въ смыслѣ выраженія жизни народной и образованнаго общества XVIII-го и особенно XIX-го в., что вся исторія древней русской литературы до Кантемира, за исключеніемъ Слова о полку Игоревѣ, должна быть исключена изъ курса средней школы, а значительное число ея произведеній должно быть перенесено въ курсъ исторіи, которая дастъ всѣмъ памятникамъ древне-рус. письменности, имѣющимъ сейчасъ только историческое значеніе и вполнѣ утратившимъ уже какое бы то ни было художественное значеніе, надлежащее освѣщеніе и вполнѣ ознакомитъ ученика съ тѣмъ состояніемъ умственнымъ, нравственнымъ и культурнымъ, въ которомъ застала Россію реформа Петра В., для чего, по мнѣнію Острогорскаго, въ интересахъ успѣшнаго прохожденія литературы, курсы русской исторіи и исторіи литературы слѣдовало бы располагать въ извѣстной параллельности.

Эта точка зрѣнія В. П. Острогорскаго нашла свое дальнѣйшее развитіе въ статьѣ И. П. Житецкаго: *По поводу исторіи русской литературы въ средней школѣ* («Русск. Шк.», 1900 № 10—11, стр. 242—251) и въ брошюрѣ С. А. Золотарева: *О преподаваніи родного языка и литературы* (М. 1909, ц. 30 к.), въ основу которой авторомъ была положена его же статья: «*Русскій языкъ въ общеобразовательной школѣ*», напечатанная первоначально въ «Русск. Шк.» за 1908 г. № 10.

Преподаваніе исторіи русской литературы до конца XVIII в. при данной его постановкѣ, какъ предмета, находящагося въ рукахъ преподавателя русск. яз. и словесности, въ средней школѣ, по мнѣнію И. П. Житецкаго, совершенно не нужно. Авторъ обращаетъ вниманіе на то, что никто изъ образованныхъ

людей, интересующихся русскою литературой, никогда не заглядываетъ въ русскую изящную словесность дальше предшественниковъ Пушкина начала XIX в., кромѣ спеціалистовъ-ученыхъ, работающихъ въ этой области, такъ какъ почти все, что создано было до XIX в. въ этой области, и чѣмъ восхищались наши предки, какъ шедеврами поэтическаго творчества, потеряло для насъ подобное значеніе, все это уже достояніе исторіи и филологіи, все это важно для освѣщенія воззрѣній эпохи, настроеній, современныхъ произведеніямъ, былой общественной борьбы, литературныхъ теченій, для исторіи русскаго языка—и только. Средняя школа стремится дать своимъ ученикамъ общее образованіе, чтобы по окончаніи средней школы, по какой бы дорогѣ дальше ученикъ ни пошелъ, онъ оказался бы не только спеціалистомъ, но, кромѣ того, былъ бы и оставался человѣкомъ образованнымъ. Въ этомъ смыслъ существованія средней общеобразовательной школы. Автору представляется ненормальнымъ положеніе вещей, при которомъ, имѣя главною цѣлью пріохотить учениковъ къ чтенію, способствовать выработкѣ здороваго литературнаго вкуса и способности къ полезному усвоенію прочитаннаго, а особенно знакомить учащихся съ истинно-художественными произведеніями и оберегать ихъ отъ мнимо-художественныхъ, мы болѣе чѣмъ два года держимъ учениковъ на образцахъ до-карамзинской литературы. Получается, благодаря этому, говоритъ авторъ, такая картина: сами мы, какъ образованные люди, живемъ почти исключительно новою литературою XIX в., а образующимся, такъ сказать, молодымъ людямъ, въ пору, когда юноша преимущественно начинаетъ интересоваться жизнью и ея изображеніемъ въ литературѣ (15—17 лѣтъ), мы преподносимъ жалобы Даніила Заточника на женщинъ, какъ на «сосудъ скудельный», или знакомимъ ихъ съ «Духовной» Татищева и «Отеческимъ завѣщаніемъ» Посошкова, которыхъ мы и въ глаза не будемъ видѣть, пока кому-нибудь изъ насъ волею судебъ не придется спеціально съ ученою или учебною цѣлью обратиться ко всей этой литературѣ, какъ къ историческимъ памятникамъ, характеризующимъ бытъ и воззрѣнія данной эпохи. Авторъ находитъ, что курсъ литературы въ нашихъ гимназіяхъ, по смыслу программъ 1890 г., носитъ спеціально-филологическій характеръ, выдвигая въ качествѣ главной цѣли, — изученіе языка, и, какъ таковой, умѣстенъ въ университетѣ, на спеціальномъ филологическомъ факультетѣ, гдѣ онъ и долженъ быть поставленъ широко, основательно и научно, но онъ не можетъ имѣть мѣста въ средней

общеобразов. школѣ, по окончаніи которой и 20 часть учениковъ не пойдетъ по дорогѣ филологовъ-спеціалистовъ. Читаются въ V и VI-мъ классахъ, говоритъ авторъ, эти образцы, скучные, за немногими исключеніями—мало понятные, утратившіе художественный интересъ, читаются, растолковываются и дополняются грамматическими, стилистическими и историко-литературными свѣдѣніями; учатъ эти образцы и толкованія — и скучаютъ ученики; выискиваютъ въ нихъ лингвистическія особенности и поэтическія красоты—и скучаютъ учителя, а въ результатѣ—смутное представленіе о русской словесности до XIX-го в. и даромъ потерянное время. Если и оживляется иногда подобное преподаваніе, то экскурсами истомившагося преподавателя въ область историческаго освѣщенія значенія памятниковъ до-карамзинской литературы. Авторъ стоитъ на точкѣ зрѣнія, что, кромѣ небольшого введенія, въ средней школѣ нужна исторія русской литературы, какъ предметъ преподаванія русск. языка и словесности, *исключительно XIX-го в.*, но, конечно, не до конца 40-хъ гг., а до послѣднихъ двухъ десятилѣтій настоящаго вѣка.

Сообразно съ высказанною мыслью, авторъ рекомендуетъ: въ V-мъ кл. дать краткій курсъ стилистики и ознакомить учениковъ съ основными формами сочиненія, затѣмъ читать и разбирать образцы народной словесности съ теоретич. поясненіями, здѣсь же въ V-мъ кл. преимущественное вниманіе должно быть обращено также и на рядъ художественныхъ произведеній и отрывковъ изъ нихъ, но исключительно литературы XIX в., начиная съ балладъ и стихотвореній Жуковскаго и оканчивая современной литературой Майкова, Короленка, Гаршина, Полонскаго, Голенищева-Кутузова и др.; эти образцы цѣликомъ, а гдѣ надо въ отрывкахъ, связныхъ и осмысленныхъ, предположительно должны быть разбираемы на ряду съ теоретическимъ курсомъ стилистики и ученіемъ объ основныхъ видахъ сочиненія. Съ VI-го кл. авторъ предлагаетъ начинать систематическій курсъ исторіи русской художеств. литературы XIX в., начиная съ Карамзина и кончая Гоголемъ; въ VII-мъ кл. слѣдуетъ продолженіе того же курса, кончая Достоевскимъ, Некрасовымъ, Ал. Толстымъ, Майковымъ, Полонскимъ и др. При указанной постановкѣ курса, думаетъ авторъ, явится полная возможность систематически и основательно ознакомиться съ русской литературой XIX в. въ біографіяхъ, образцахъ и историческомъ освѣщеніи литературныхъ памятниковъ русскаго живого художеств. слова. Можно надѣяться, говоритъ авторъ, что

такое серьезное знакомство дѣйствительно пріохотитъ учениковъ къ чтенію, будетъ способствовать выработкѣ литературнаго вкуса и широкому пониманію художеств. произведеній русской словесности. историческихъ судебъ ея, глубоко назидательныхъ для всякаго русскаго сознательнаго и образованнаго человѣка. Курсъ VIII-го кл., по мысли автора, будетъ посвященъ теоріи поэзіи, которая, при данныхъ условіяхъ, можетъ быть пройдена здѣсь обстоятельно и непремѣнно въ связи съ образцами всемірной литературы. Знакомство же съ памятниками русской литературы до начала XIX-го в., изученіе которыхъ авторъ считаетъ въ высшей степени полезнымъ и необходимымъ, какъ историческихъ памятниковъ, наиболѣе сильно характеризующихъ русскій бытъ, воззрѣнія эпохи и степень культуры до исхода XVIII в., онъ полагаетъ нужнымъ и плодотворнымъ не въ курсѣ русскаго языка и словесности, не съ литературно-филологической точки зрѣнія, но *при прохожденіи русской исторіи и съ точки зрѣнія исторической*, такъ какъ художественная ихъ цѣнность почти утрачена, культурно-историческая значительно повысилась и все больше повышается съ развитіемъ русской исторической и историко-литературной науки. Высказываясь за перенесеніе изученія памятниковъ др.-русской письменности и литературы въ курсъ исторіи, авторъ набрасываетъ въ общихъ чертахъ и приблизительную схему такого именно прохожденія исторіи и литературы по отдѣльнымъ классамъ, начиная съ V-го.

Еще дальше въ этомъ направленіи идетъ С. А. Золотаревъ, убѣжденный сторонникъ идеи объединеннаго курса исторіи и литературы, преподаваніе котораго, по его мнѣнію, должно быть сосредоточено въ рукахъ одного преподавателя, при какомъ условіи, по мнѣнію Золотарева, получается болѣе яркое освѣщеніе предмета и сокращеніе времени. Совершенно очевидно, говоритъ авторъ, что дѣло только выиграетъ, если, напр., ученики сразу ознакомятся съ временемъ и личностью Грознаго по фактамъ политическаго, бытового и литературнаго характера вмѣсто того, чтобы въ одномъ классѣ узнать о перепискѣ Грознаго съ Курбскимъ, а въ другомъ объ опричникѣ, боярской думѣ и пр. Курсъ исторіи и литературы, по мысли Золотарева, можно начинать не раньше 4-го класса современной средней школы, до этого же класса всѣ свѣдѣнія имѣютъ характеръ пропедевтики. Къ сожалѣнію, къ чему сводится этотъ пропедевтическій курсъ литературы, проходимый до 4 кл., каковы

его задачи, объемъ и методы преподаванія, авторъ не обмолвился ни однимъ словомъ; что же касается намѣченной имъ программы объединеннаго курса исторіи и литературы съ распредѣленіемъ его по отдѣльнымъ классамъ, то она внушаетъ большія сомнѣнія насчетъ цѣлесообразности занятій при этомъ методѣ исторіей, всеобщей и русской, такъ какъ нецѣлесообразность курса литературы очевидна сама собою; нельзя же, въ самомъ дѣлѣ, серьезно говорить о литературѣ, помѣщая въ курсъ V-го класса западно-европейскую исторію и исторію литературъ отъ переселенія народовъ и кончая произведеніями Золя, Гауптмана и Зудермана, причемъ сюда же введены, напримѣръ, такіе отдѣлы; Байронъ и байронизмъ въ Россіи; Соціальный романъ Ж. Зандъ и Тургенева «Записки охотника»; Натуральная школа въ Россіи; Новѣйшая запад.-европейская литература. Курсъ VI-го класса авторъ посвящаетъ русской исторіи и литературѣ, начиная изученіе послѣднихъ съ введенія и народной словесности, кончая Пушкинымъ и николаевскою эпохою и затрагивая отчасти даже Гоголя и Тургенева. Можетъ быть изъ подобнаго курса, при старательномъ изученіи предмета, учащіеся и вынесутъ нѣкоторое знаніе именъ авторовъ и ихъ произведеній, но будутъ ли они знать самые труды этихъ авторовъ, будутъ ли непосредственно съ ними знакомы, поймутъ ли они, что такое «литература» и вынесутъ ли изъ школы необходимое литературное развитіе,— сомнительно. Намѣтить ту или иную программу, въ общемъ, конечно, не трудно, но никакая программа не можетъ внушать довѣрія и быть пріемлемой до тѣхъ поръ, пока она не обоснована на какихъ либо положительныхъ данныхъ научнаго или дидактическаго характера; ни того ни другого авторъ программы, къ сожалѣнію, намъ не даетъ и этимъ, конечно, обезцѣниваетъ свой проектъ, хотя основная его мысль безусловно заслуживаетъ самаго серьезнаго вниманія. Но, работая въ этомъ направленіи, не слѣдуетъ упускать изъ виду самаго важнаго, заключающагося не въ томъ, можно или нельзя согласовать курсы исторіи и литературы, что, въ концѣ концовъ, по всѣмъ вѣроятіямъ, не составило бы особыхъ затрудненій и не вызвало бы возраженій, но въ томъ, какъ бы при этой системѣ расположенія и прохожденія литературнаго матеріала не нарушить весьма важныхъ интересовъ литературы, какъ самостоятельнаго предмета преподаванія въ средней школѣ, какъ бы въ жертву интересамъ композиціи общаго курса школы не принести интересовъ предмета— съ одной стороны, интересовъ литературнаго развитія уча-

щихся—съ другой, и т. д. На всѣ эти вопросы, естественно, возникающіе у преподавателя словесности всякій разъ, какъ ему говорятъ о необходимости согласованія курсовъ исторіи и литературы, мы не находимъ отвѣта въ брошюрѣ С. А. Золотарева. Мало того, какъ бы ни убѣдительны были соображенія въ пользу объединеннаго курса исторіи и литературы, высказанныя И. П. Житецкимъ и какъ бы ни была увлекательна сама по себѣ программа такого курса, намѣченная С. А. Золотаревымъ, я принципіально не могъ бы согласиться съ ихъ проектомъ уже потому, что глубоко убѣжденъ въ томъ, что не только исторія и литература, но и вообще всякій предметъ школьнаго преподаванія, независимо другъ отъ друга, имѣетъ свои собственныя воспитательныя функціи, осуществляемыя продуктивно только въ опредѣленныхъ условіяхъ постановки его преподаванія и въ частности въ опредѣленномъ возрастѣ учащихся, т. е. при извѣстныхъ данныхъ ихъ умственнаго развитія. Допустимъ, что ученики V-го класса на урокахъ исторіи съ успѣхомъ справятся съ фактами, характеризующими старый порядокъ, революцію и послѣдовавшую затѣмъ эпоху реакціи, но параллельныя явленія въ области литературы, въ родѣ байронизма или романтизма, съ характерными для нихъ произведеніями всеобщей и русской литературы для пониманія учениковъ V-го класса безусловно недоступны. И съ подобными фактами въ области литературы мы можемъ столкнуться на каждомъ шагу; итти же въ подобныхъ случаяхъ на компромиссъ и пригонять къ курсу исторіи курсъ литературы это значило бы поступаться образовательными и воспитательными интересами своего предмета и при томъ не въ пользу другого предмета, а въ пользу схемы и весьма проблематичныхъ соображеній о практическихъ выгодахъ такой именно схемы расположенія курсовъ. Итакъ, каждый предметъ школьнаго преподаванія въ общемъ планѣ школьнаго курса имѣетъ свои собственныя, независимыя отъ другихъ предметовъ, образовательныя и воспитательныя задачи, которыми и обусловливаются не только методы его преподаванія, но и распредѣленіе матеріала преподаванія по отдѣльнымъ возрастамъ учащихся въ зависимости отъ степени ихъ умственнаго и нравственнаго развитія, вслѣдствіе чего о простомъ механическомъ согласованіи, въ частности курсовъ исторіи и литературы, опредѣляемомъ хронологическимъ параллелизмомъ фактовъ исторіи и фактовъ литературы, мнѣ думается, не можетъ быть и рѣчи. Если же преподаватель исторіи при прохожденіи того или другого

отдѣла своего курса называетъ учащимся и параллельные факты изъ области исторіи литературы, то такое согласованное преподаваніе курсовъ исторіи и литературы въ части, касающейся литературы, мы не можемъ признать прохожденіемъ именно литературы.

Какъ мы видѣли выше, В. П. Острогорскій считалъ всю древнюю литературу, за исключеніемъ Слова о полку Игоревѣ, до самаго Кантемира совершенно непроизводительною въ гимназическомъ курсѣ ни въ отношеніи воспитательномъ, ни въ смыслѣ обогащенія языка и слога. Созданная почти исключительно по чужимъ образцамъ, чисто риторическая въ ущербъ внутреннему общечеловѣческому содержанію, обнимающая особые, религіозные интересы, древне-русская литература, говорилъ онъ, не представляетъ ни одного писателя, который могъ бы быть поучителенъ для современнаго намъ юноши въ смыслѣ гуманности и общечеловѣчности міросозерцанія; объ интересѣ религіозномъ не говоримъ, такъ какъ онъ отходитъ въ исторію русской церкви, которая въ гимназіяхъ проходится отдѣльно; да и этотъ то интересъ религіозный зачастую затемняется самыми дикими примѣрами двоевѣрія, узко-аскетическими идеалами, внѣшнею обрядностью и далеко не христіанскими отношеніями къ женѣ и дѣтямъ, какъ это видимъ даже у такого лица, какъ священникъ Сильвестръ въ его Домостроѣ. Не отвлекать нашихъ юношей въ отжившее, замкнутое отъ науки и гуманнаго искусства, прошлое, думаетъ Острогорскій, должна наша школа посредствомъ литературнаго образованія, но какъ можно болѣе развивать чувства общечеловѣческія, гуманныя, этико-эстетическія, чтобы вышли юноши изъ школы въ жизнь, дѣйствительно просвѣтивши свою душу прекрасными образцами родной литературы и произведеніями великихъ геніевъ міра; заставляя же 16—17 лѣтнихъ юношей цѣлые годы драгоцѣннаго времени изучать на чуждомъ для нихъ, мертвомъ языкѣ умершую уже для насъ литературу, не имѣющую никакой связи ни съ литературой Сервантеса, Шекспира, Мольера и пр., ни съ нашей литературой даже XVIII в., мы, во имя рутины, отъ которой не имѣемъ силы отказаться, дѣлаемъ для нашихъ дѣтей зло великое...

Если мы вспомнимъ, какъ ничтожно во времена Острогорскаго, 35 лѣтъ тому назадъ, въ нашихъ оффиціальныхъ про-

граммахъ была представлена отечественная литература XIX в. и какъ односторонне, случайно и безпорядочно былъ сдѣланъ подборъ характерныхъ образцовъ древне-русской литературы, при чемъ въ этотъ подборъ вошли зачастую произведенія, или ничего общаго съ литературою не имѣющія или весьма сомнительной литературной цѣнности, а между тѣмъ внѣ списка рекомендованныхъ вниманію средней школы произведеній того же періода нашей литературы были оставлены произведенія несомнѣнно чисто литературнаго, а не историческаго преимущественно интереса, съ другой стороны, если мы вспомнимъ, какіе успѣхи за эти послѣднія 35 лѣтъ сдѣлала наша наука не только въ смыслѣ новыхъ открытій и обогащенія нашихъ знаній въ области древне-русской литературы массою новыхъ фактовъ и памятниковъ, но и въ смыслѣ выработки новыхъ взглядовъ и понятій о литературѣ и литературномъ памятникѣ, о методахъ его изслѣдованія и опредѣленія его историко-литературной цѣнности и значенія, мы, конечно, согласимся съ тѣмъ, что мысли, высказанныя Острогорскимъ въ 1883 году, должны быть отнесены, собственно говоря, не къ древне-русской литературѣ, а исключительно къ гимназическому курсу этого предмета, какъ онъ былъ намѣченъ въ современныхъ оффиціальныхъ программахъ преподаванія. Въ своемъ отрицаніи культурной цѣнности древне-русской литературы, какъ предмета школьнаго преподаванія, Острогорскій исходилъ изъ того, что давала ему оффиціальная программа, завѣдомо изуродовавшая предметъ, и впалъ въ крайность, а крайность привела къ ошибочнымъ выводамъ и заключеніямъ, отъ которыхъ, между тѣмъ, свободенъ его предшественникъ, Стоюнинъ, хотя и помѣщавшій курсъ исторіи литературы въ самый старшій классъ, но не отрицавшій педагогическаго значенія предмета исторіи литературы въ ея цѣломъ объемѣ. И можно только удивляться, какъ В. П. Острогорскій, чуткій художникъ въ душѣ и прекрасный знатокъ литературы, не нашелъ во всей богатѣйшей сокровищницѣ древне-русскаго національнаго литературно-художественнаго творчества ни мотивовъ «гуманности и общечеловѣчности», ни характернаго своеобразія формы и содержанія, ни оригинальнаго выявленія души древне-русскаго человѣка, сумѣвшаго, однако, создать оригинальные, своеобразные, чарующіе своею художественною прелестью памятники зодчества, живописи, музыки! Ошибка Острогорскаго совершенно ясна: вмѣсто отрицанія всей древне-русской литературы, внушеннаго ему оффиціальными программами, онъ,

исходя изъ знанія дѣйствительной исторіи литературы, долженъ былъ отнестись отрицательно только къ гимназическимъ программамъ и поставить вопросъ о необходимости ихъ пересмотра въ цѣляхъ очистки ихъ отъ обременяющаго ихъ балласта и пополненія ихъ грубыхъ пробѣловъ новымъ несомнѣнно литературно-художественнымъ матеріаломъ изъ области древне-русской литературы и расширеніемъ объема гимназическаго курса произведеніями новой литературы послѣ-гоголевскаго періода. Этого Острогорскимъ, однако, не было сдѣлано, и онъ высказался вообще противъ древне-р. лит. въ курсѣ средней школы. Такая точка зрѣнія, явно ошибочная и тенденціозная, осталась въ литературѣ нашего предмета одинокою и послѣ Острогорскаго больше затѣмъ никѣмъ не повторялась.

Съ конца 90-хъ годовъ вопросъ о реформѣ преподаванія литературы въ средней школѣ вступилъ на новый и притомъ единственно правильный путь, на путь критики и пересмотра, прежде всего, гимназическихъ программъ преподаванія съ точки зрѣнія научной и педагогической; въ этомъ духѣ вопросъ о преподаваніи литературы въ средней школѣ въ теченіе послѣднихъ 15-ти лѣтъ и дебатируется и въ печати, и на преподавательскихъ съѣздахъ, и въ засѣданіяхъ всевозможныхъ оффиціальныхъ и неоффиціальныхъ комиссій.

Такъ, напримѣръ, въ «Выпискѣ изъ Журнала Учен. Комитета Мин. Н. Пр. отъ 11-го апр. 1905 года (№ 1691)»; напечатанной въ Ж. М. Н. Пр. за 1905 г., мы читаемъ, между прочимъ, такія строки:

Потребность расширить кругъ произведеній русской изящной словесности, достаточное знакомство съ которыми долженъ выносить изъ средней школы молодой человѣкъ, пріобрѣтающій право на высшее образованіе, ощущалась уже составителями учебныхъ плановъ 1890 года; но съ особой настойчивостью и въ болѣе опредѣленныхъ формахъ мысль о расширеніи круга художественныхъ произведеній, изучаемыхъ въ средней школѣ, проводилась въ послѣдніе годы въ двухъ Высочайше учрежденныхъ комиссіяхъ при нынѣ покойныхъ министрахъ народнаго просвѣщенія, Н. П. Боголѣповѣ (1898—1901) и П. С. Ванновскомъ (1901—1902); изъ состава послѣдней изъ этихъ двухъ комиссій была выдѣлена подкомиссія, состоявшая подъ предсѣдательствомъ нынѣ тоже покойнаго проф. А. И. Кирпичникова; эта подкомиссія проектировала включить въ программу средней школы нѣкоторыя произведенія Тургенева, Гончарова, графа Л. Толстого, Достоевскаго и Островскаго...

Первою блестящею разработкою вопроса о преподаваніи въ средней школѣ словесности въ новомъ, указанномъ нами выше, направленіи въ нашей литературѣ была статья почтеннаго петроградскаго преподавателя, прекраснаго знатока искусства и литературы, Г. М. Князева: *Современные вопросы преподаванія русскаго языка и словесности въ средней школѣ*, напечатанная въ «Русск. Шк.» за 1901 годъ (№ 1, стр. 224—236; № 2, стр. 191—206; № 3, стр. 179—188).

Какъ и предыдущіе изъ отмѣченныхъ нами авторовъ, Г. М. Князевъ стоитъ на точкѣ зрѣнія, что *преподаваніе словесности въ средней школѣ не можетъ, конечно,* преслѣдовать цѣлей науки о литературѣ въ точномъ смыслѣ слова и полномъ объемѣ его содержанія, но чтобы имѣть дѣйствительное образовательное значеніе, оно несомнѣнно должно вестись научно, т. е. въ извѣстной системѣ и по опредѣленному методу, и имѣть предметомъ своихъ изученій ближайшія задачи соотвѣтственной научной теоріи, такъ какъ, по вѣрному замѣчанію гр. Л. Толстого въ одной изъ его педагогическихъ статей,—болѣе, можетъ быть, чѣмъ гдѣ либо, приложимому въ области учебнаго изложенія литературы, «говорить о предметахъ внѣ научныхъ разграниченій можно что хотите, и всякій вздоръ»; и въ средней школѣ изученіе литературныхъ произведеній должно имѣть конечными своими цѣлями, въ предѣлахъ, доступныхъ учащимся по ихъ возрасту и развитію въ данный моментъ, болѣе или менѣе сознательное усвоеніе наиболѣе жизненныхъ идей отечественной словесности въ ихъ исторической преемственности, опредѣленіе главнѣйшихъ моментовъ въ ихъ послѣдовательномъ развитіи и вмѣстѣ съ тѣмъ уразумѣніе главнѣйшихъ измѣненій въ словесныхъ формахъ выраженія внутренняго содержанія литературы, въ связи съ замѣчаемымъ въ историческомъ развитіи жизни и творчества переходомъ отъ простѣйшихъ настроеній чувства и мысли къ болѣе разнообразнымъ и сложнымъ, проявленіями естественнаго закона индивидуализаціи роста внутренней свободы творчества, развитіемъ литературныхъ направленій. Поставленное въ связи съ *непосредственнымъ ознакомленіемъ учащихся съ самыми литературными фактами*, болѣе или менѣе самостоятельнымъ изученіемъ, подъ руководствомъ преподавателя, самыхъ произведеній литературы, *въ живой цѣльности ихъ идей и формъ*, преподаваніе обозначеннаго выше курса, сообразно съ ближайшими задачами учебныхъ занятій и частными условіями ихъ въ данный моментъ, можетъ, безъ ущерба для общаго характера изложенія, оста-

навливать преимущественное вниманіе учащихся на нѣкоторыхъ сторонахъ изучаемаго предмета, предоставляя имъ остальныя усвоить путемъ непосредственнаго впечатлѣнія цѣлаго.

Авторъ обращаетъ вниманіе на то, что при современныхъ условіяхъ постановки преподаванія литературы въ средней школѣ учащіеся въ самомъ началѣ своихъ занятій литературою *на годъ-два слишкомъ лишаются непосредственнаго общенія съ живымъ литературнымъ словомъ* въ произведеніяхъ писателей, которые могли бы дать совершенные образцы живого языка, въ произведеніяхъ, которыя, *даже независимо отъ какихъ-либо теоретическихъ изученій въ связи съ ними, должны были бы оказать благотворное вліяніе на выработку рѣчи и развитіе литературнаго вкуса юныхъ читателей силою непосредственнаго впечатлѣнія своего художественнаго совершенства*, потому что ближайшіе интересы изученія живой рѣчи въ V и VI классахъ *заслоняются историко-литературными наблюденіями* надъ такими произведеніями слова, которыя непосредственно *не могутъ уже для современнаго молодого поколѣнія имѣть живой смыслъ и значеніе*.

Между тѣмъ, говоритъ авторъ, чтобы заинтересоваться исторіей предмета, необходимо, казалось бы, раньше ознакомиться съ самымъ предметомъ и болѣе или менѣе заинтересоваться имъ. Въ настоящемъ случаѣ учащіеся, не ознакомленные на фактахъ живого литературнаго слова ни съ такими элементарными понятіями, необходимыми для изученія литературы, какъ слогъ, ясность, выразительность, изобразительность рѣчи, ни съ пріемами изученія литературныхъ явленій, привлекаются къ занятіямъ такими произведеніями словесности, которыя для усвоенія ихъ содержанія и пониманія формы выраженія его требуютъ болѣе или менѣе сложнаго историческаго комментарія и умѣнья перенестись до нѣкоторой степени въ прошлое. Авторъ думаетъ, что прежде нужно освоиться со средствами выразительности и изобразительности рѣчи въ живомъ словѣ, навыкнуть въ различеніи разныхъ оттѣнковъ въ выраженіи мысли и чувства въ кругу интересовъ, болѣе или менѣе доступныхъ сознанію, по непосредственному своему значенію въ настоящій моментъ, чтобы видѣть занимательность и смыслъ въ подобныхъ наблюденіяхъ надъ однородными явленіями въ далекомъ прошломъ...

Въ интересахъ обученія языку, въ широкомъ смыслѣ слова авторъ предлагаетъ *извять изъ дѣйствующаго сейчасъ въ средней школѣ курса литературы цѣлый рядъ произведений*, или представляющихъ очень мало матеріала для изученія формы выраженія

или имѣющихъ не столько значеніе литературныхъ произведеній, сколько историческихъ матеріаловъ, или, наконецъ, просто лишенныхъ образовательнаго значенія (Домострой, Записки Котошихина, отчасти мемуары Курбскаго и Посланіе Іоанна Грознаго въ Кириллобѣлозерскій монастырь, «Исторія» и «Духовная» Татищева, проповѣди Стефана Яворскаго и Ѳеофана Прокоповича, разсужденіе Ломоносова—«О пользѣ книгъ церковныхъ», трагедіи Сумарокова «Хоревъ» и «Дмитрій Самозванецъ», басни Хемницера и др.), и такимъ образомъ освободить мѣсто и время для болѣе цѣннаго матеріала; въ древней литературѣ такимъ матеріаломъ являются житія и повѣсти, въ новой — произведенія Гончарова, Тургенева, Достоевскаго, гр. Л. Толстого, Островскаго...

По мнѣнію Г. М. Князева, ближайшею цѣлью преподаванія въ средней школѣ словесности является *изученіе литературныхъ формъ и обученіе языку* въ широкомъ смыслѣ слова, что авторъ понимаетъ въ смыслѣ быть свободнымъ въ выраженіи словомъ своей внутренней жизни во всемъ разнообразіи ея возможныхъ проявленій и въ пониманіи выраженія ея другими въ своей рѣчи, обладать творческой ассоціаціей мысли и слова съ живымъ чутьемъ духа языка, чему нельзя, конечно, научиться изъ одной грамматики его: живой языкъ живетъ и зрѣетъ въ живомъ обращеніи и подъ живительнымъ вліяніемъ живого литературнаго слова въ лучшихъ его проявленіяхъ. Этими условіями развитія рѣчи и должна, по мнѣнію автора, прежде всего опредѣляться учебная постановка преподаванія словесности въ средней школѣ. Въ своей органической цѣльности формы и содержанія, художественныя произведенія родной литературы не преминутъ при ихъ изученіи оказать свое воздѣйствіе на учащихся, въ мѣру ихъ пониманія, всѣми сторонами своего внутренняго значенія, но въ видахъ обученія языку на первый планъ въ преподаваніи должно быть поставлено изученіе литературныхъ формъ въ томъ широкомъ смыслѣ, въ какомъ это обозначено выше. Въ интересахъ *изученія живого родного языка*, которые должно прежде всего имѣть въ виду преподаваніе словесности въ средней школѣ, теоретическія наблюденія надъ литературными явленіями (теорія словесности, какъ предметъ преподаванія въ средней школѣ, который авторъ хотѣлъ бы видѣть построеннымъ на разумныхъ началахъ, а не исключеннымъ вовсе изъ программы гимназич. курса) опредѣляются ближайшимъ образомъ задачами логики основныхъ процессовъ мышленія, обусловливающихъ образованіе слова, развитіе изъ него предложенія и данное построеніе сочи-

ненія, и задачами элементарной психологіи художественнаго творчества, какъ особаго вида работы мысли: *занятія учащихся должны быть сосредоточены главнымъ образомъ на психологическомъ разборѣ характеровъ въ изучаемыхъ произведеніяхъ, выясненіи настроеній и чувствъ автора,* опредѣляющихъ общій тонъ произведенія и характеръ отразившагося въ немъ процесса творчества, опредѣленія характерныхъ чертъ образнаго выраженія внутренняго смысла произведенія въ словѣ и процесса созданія того или другого образа творческою силою слова, *выдѣленіи личныхъ и внѣшнихъ элементовъ творчества* въ ихъ живомъ взаимодѣйствіи при возникновеніи художественнаго цѣлаго. Авторъ полагаетъ, что путемъ такого изученія словесности учащіеся, кромѣ знакомства въ живыхъ поэтическихъ образахъ съ жизнью и людьми, дающаго богатый матеріалъ для работы мысли и воспитанія сердца, учатся живому языку, въ обширномъ смыслѣ слова, въ силу ассоціаціи мысли и слова, вмѣстѣ съ углубленіемъ и расширеніемъ духовнаго содержанія, пріобрѣтаютъ богатый запасъ наиболѣе совершенныхъ выраженій для своихъ мыслей и чувствъ, пріучаются разбираться въ разнообразныхъ соотношеніяхъ рѣчи съ характеромъ и настроеніемъ человѣка, практически, изъ наблюденія надъ живыми проявленіями скрытой и обыкновенно безсознательной внутренней дѣятельности языка, имѣя возможность прослѣдить ее отъ первыхъ зачаточныхъ проблесковъ мысли и перваго умственнаго порыва къ ея движенію въ извѣстномъ направленіи до законченнаго опредѣленія въ стройныхъ очертаніяхъ художественнаго слова и поэтическаго образа, пріучаются вслушиваться въ языкъ, лучше и тоньше понимать его. Съ этой точки зрѣнія, по мнѣнію автора, нѣтъ надобности въ опредѣленіяхъ того или другого вида прозаическихъ и поэтическихъ сочиненій, и еще того меньше въ исторіи той или другой изъ современныхъ формъ ихъ: опредѣленія эти въ большинствѣ случаевъ очень условны, односторонни и крайне неустойчивы, а экскурсы въ область исторіи литературныхъ формъ, не говоря уже о томъ, что выходятъ за предѣлы изученій общеобразовательнаго значенія, не могутъ имѣть живого практическаго смысла въ средней школѣ за недостаткомъ или полнымъ отсутствіемъ необходимаго фактическаго матеріала, который могъ бы отвѣчать цѣлямъ обученія родному языку. При изученіи произведеній отечественной словесности въ указанномъ направленіи нельзя, конечно, обойтись безъ историко-литературнаго комментарія: такъ, для пониманія литературнаго произведенія

большую важность представляетъ знакомство съ біографіей писателя, съ средою, въ предѣлахъ которой онъ получалъ матеріалъ для своего творчества, въ извѣстной перспективѣ въ прошломъ и послѣдующемъ развитіи народной и общественной жизни, съ вліяніемъ извнѣ на направленіе литературной дѣятельности изучаемаго писателя современной ему эпохи и т. д. *Но задачи исторіи литературы сами по себѣ не могутъ опредѣлять содержаніе и характеръ курса словесности въ средней школѣ, если имѣть въ виду обученіе родному живому языку.*

Исторія отечественной литературы имѣетъ, безспорно, важное значеніе въ составѣ общаго образованія, но въ преподаваніи въ средней школѣ *она, по мнѣнію Г. М. Князева, должна быть выдѣлена изъ курса родного языка, какъ особый учебный предметъ,* такъ какъ смѣшеніе задачъ историко-литературныхъ съ цѣлями обученія языку сказывается часто неблагопріятно на выборѣ литературнаго матеріала для изученія въ курсѣ словесности; между тѣмъ *для цѣлей преподаванія исторіи литературы* въ средней школѣ *вовсе нѣтъ настоятельной надобности въ непосредственномъ ознакомленіи учащихся со всѣми литературными произведеніями,* о которыхъ можетъ быть рѣчь въ изложеніи предмета, тогда какъ теоретическія изученія въ области языка, какъ въ тѣсномъ, такъ и въ широкомъ смыслѣ этого слова, не могутъ имѣть живого образовательнаго значенія, если не будутъ находиться въ непремѣнной тѣсной связи съ соотвѣтственнымъ матеріаломъ живой рѣчи и литературы. Такимъ матеріаломъ для изученія въ курсѣ словесности, въ интересахъ обученія языку, естественно могутъ быть только литературныя произведенія, болѣе или менѣе типичныя въ отношеніи формы, стиля, языка.

Такимъ образомъ, по Князеву, занятія литературой, объединяемыя идеей изученія живого родного языка въ цѣляхъ обученія языку въ широкомъ смыслѣ этого слова, распадаются на два концентра: предметомъ перваго концентра должны быть «теоретическія наблюденія» учащихся надъ литерат. явленіями, направляемыя къ изученію слога, въ зависимости отъ личности писателя, или, по крайней мѣрѣ, отъ настроенія его въ данный моментъ, склада рѣчи избранныхъ дѣйствующихъ лицъ въ разсматриваемыхъ произв. въ зависимости отъ характеровъ этихъ лицъ, къ изученію общихъ свойствъ слога въ ихъ отношеніи къ особенностямъ духовнаго склада человѣка, къ изученію условій возникновенія и средствъ созданія образа въ словѣ, главнѣйшихъ условій благозвучія рѣчи, основаній стихосложенія, общихъ

психологическихъ и логическихъ основаній плана или построенія сочиненій, различія между прозою и поэзіей, существенныхъ особенностей эпическаго, лирич. и драматическаго изображенія жизни въ художественномъ словѣ, различныхъ отношеній поэта къ жизни, опредѣляющихъ общій тонъ того или другого произведенія, и прочихъ проявленій ассоціаціи между внутренней и внѣшней стороной литературныхъ произведеній, взятыхъ въ самихъ себѣ, внѣ отношеній къ историческимъ опредѣленіямъ ихъ литературнаго значенія; во второмъ концентрѣ тѣ же наблюденія производятся въ связи съ общими основными условіями процесса литературнаго развитія отечественной литературы, проявленіемъ закона дифференціаціи, перехода отъ однообразія формы къ ихъ разнообразію, параллельно съ постепеннымъ осложненіемъ процессовъ мысли и настроеній чувствъ, дѣйствіемъ закона индивидуализаціи творчества, развитіемъ литературныхъ направленій, какъ обособленія большихъ литер. группъ, и проч. Въ первомъ концентрѣ весьма важно прежде всего—*вдумчивое, подъ руководствомъ преподавателя, чтеніе и внимательное изученіе учащимися самыхъ литер. произведеній.*

Когда же учащіеся такимъ образомъ ознакомятся въ извѣстной степени съ основаніями и средствами изученія литературныхъ произведеній и проявленій литературной дѣятельности того или другого писателя, главнѣйшими проявленіями литературнаго процесса и задачами историко-литературными, по мысли Г. М. Князева, *въ послѣднемъ классѣ съ пользою можетъ быть предложенъ учащимся краткій курсъ исторіи родной литературы въ связи съ исторіей языка.* Содержаніе этого курса, въ качествѣ самостоятельнаго предмета преподаванія, поставленнаго независимо отъ прямыхъ цѣлей обученія языку, по мнѣнію Князева, не требуетъ непосредственнаго изученія учащимися всѣхъ обнимаемыхъ имъ произведеній: тѣ изъ этихъ произведеній, которыя представляютъ особенности въ отношеніи формъ, стиля языка, направленія, т. е. такихъ сторонъ своего литературнаго значенія, съ которыми именно важно ознакомиться непосредственно, должны быть, большею частью, изучены въ предыдущихъ классахъ, а съ содержаніемъ тѣхъ, которыя, не выдѣляясь въ указанномъ отношеніи изъ ряда прочихъ однородныхъ съ ними, заслуживаютъ вниманія въ общемъ историческомъ очеркѣ литературнаго развитія главнымъ образомъ по своему содержанію и идеямъ, можно безъ всякаго ущерба для задачъ общаго литера-

турнаго образованія ознакомить въ болѣе или менѣе обстоятельномъ изложеніи и общей характеристикѣ.

Итакъ, преподаваніе отечественной литературы въ средней школѣ, по мысли Г. М. Князева, должно имѣть въ виду двѣ задачи: 1) развитіе языка учащихся, понимаемаго въ широкомъ смыслѣ, какъ способность свободнаго выраженія словомъ своей внутренней жизни во всемъ разнообразіи ея возможныхъ проявленій и т. д. и 2) задачи историко-литературнаго образованія. Интересы педагогическіе, которыми обусловливается преподаваніе литературы въ средней школѣ, дѣлаютъ необходимымъ, для наиболѣе успѣшняго достиженія намѣченныхъ задачъ, выдѣленіе курса исторіи литературы въ самостоятельный предметъ школьнаго преподаванія, независимый въ своихъ методахъ отъ прямыхъ интересовъ развитія языка, съ отнесеніемъ его въ программу послѣдняго класса; интересы же развитія языка учащихся, понимаемаго въ широкомъ смыслѣ слова, составляя ближайшую цѣль занятій литературою въ средней школѣ, требуютъ организаціи занятій литературой на началахъ непосредственнаго знакомства и изученія учащимися избранныхъ художественныхъ произведеній въ опредѣленномъ направленіи. Это изученіе литературныхъ произведеній, образуя собою первый концентръ школьныхъ занятій по литературѣ, предшествуетъ курсу исторіи литературы, помѣщаемому въ программу послѣдняго класса.

Занятія литературою до выпускного класса, имѣющія въ виду «теоретическія наблюденія» въ той широкой постановкѣ вопроса, которую мы находимъ у Г. М. Князева, естественно, исключаютъ всякую возможность прохожденія древне-русской литературы внѣ историко-литературнаго курса, т. е. до послѣдняго класса, гдѣ помѣщается этотъ курсъ. Но значитъ ли это, что древне-русская литература вовсе не можетъ имѣть мѣста въ средней школѣ? Нисколько! Г. М. Князевъ въ своей статьѣ даетъ прекрасный отвѣтъ на тѣ возраженія противъ древне-русской литературы, которыя когда то были высказаны В. П. Острогорскимъ, говорившимъ о томъ, что эта литература, созданная почти исключительно по чужимъ образцамъ, часто реторическая въ ущербъ внутреннему общечеловѣческому содержанію, обнимающая особые, религіозные интересы, затемненные притомъ самыми дикими примѣрами двоевѣрія, узко-аскетическими идеалами и пр.,—не представляетъ ни одного писателя, который могъ бы быть поучителенъ для современнаго намъ

юноши въ смыслѣ гуманности и общечеловѣчности міросозерцанія. Конечно, древне-русская литература не имѣла опеціально духовнаго характера, что всѣмъ извѣстно; вспомнимъ, хотя бы начальныя страницы такъ называемой Несторовой лѣтописи, Слово о полку Игоревѣ, Моленіе Даніила Заточника, хожденіе за три моря Аѳанасія Никитина, повѣсть о Саввѣ Грудцынѣ, отчасти повѣсть о муромскомъ князѣ Петрѣ и его женѣ Февроніи, о Фролѣ Скобѣевѣ и пр. и пр. Но она не только не имѣла спеціально-духовнаго характера; ея произведенія нерѣдко отмѣчены печатью самобытности, или, по крайней мѣрѣ, своеобразія творчества, талантливостью разработки сюжета, жизненностью содержанія, богатствомъ бытовыхъ чертъ старины, своего рода реализмомъ и типичностью изображенія жизни, художественною простотою и выразительностью языка. Авторъ статьи обращаетъ вниманіе на такія прекрасныя произвеоенія, какъ повѣсти о царевичѣ Петрѣ и Юліаніи Лазаревской, любопытныя по типичности изображенія жизни, по богатству бытовыхъ чертъ и увлекательныхъ по своеобразію художественнаго стиля, а также на такія произведенія древне-русской беллетристики, каковы романы о Брунцвигѣ, королевичѣ чешскомъ, о Бовѣ, о Мелюзинѣ, Тристанѣ и Изольдѣ или Мутьянскомъ воеводѣ Дракулѣ, занесенныя на Русь съ Запада...

Не будучи вовсе органомъ исключительно религіозно-церковныхъ интересовъ жизни, древне-русская литература вмѣстѣ съ тѣмъ содержитъ въ себѣ и богатое идейное содержаніе общечеловѣческаго смысла и значенія (личность лѣтописца, Владиміръ Мономахъ, Паломникъ Даніилъ, Даніилъ Заточникъ, Кириллъ Бѣлозерскій).

Живая вѣра въ благодатное откровеніе правды жизни въ порывахъ души отъ земного къ небесному, идеи дѣятельной любви и милосердія къ ближнимъ, жажда очистительнаго для духа подвига въ жизни,—эти главнѣйшіе мотивы древней русской литературы,—въ лицѣ лучшихъ ея представителей,—даютъ ей, по мысли автора, неоспоримыя права на общечеловѣческое значеніе, какъ тѣ же мотивы всепрощающей и примиряющей любви къ ближнимъ, милости къ «униженнымъ и оскорбленнымъ», исканія правды сердца обезпечили почетное мѣсто на Западѣ новѣйшей русск. литературѣ въ произведеніяхъ Достоевскаго и гр. Л. Толстого. Съ другой стороны, г. Князеву представляется безусловно необходимымъ признать ея важное образовательное

значеніе въ русской школѣ, въ качествѣ живой основы національнаго воспитанія.

Въ русской школѣ, говоритъ авторъ, древняя русская литература, какъ живое отраженіе типическаго склада историческаго прошлаго родной земли и родного народа, имѣетъ важное воспитательно-образовательное значеніе: какъ бы односторонни ни показались съ современной точки зрѣнія многіе мотивы и руководящія идеи ея, они весьма цѣнны, какъ опредѣленія особенностей народнаго духа и содержанія народной жизни въ томъ или другомъ отношеніи къ общимъ идеальнымъ началамъ просвѣщенія, какъ пережитые моменты въ развитіи общественнаго сознанія и личности въ данныхъ историческихъ условіяхъ быта. Особыя условія исторической жизни нашего отечества за послѣдніе два вѣка, сложившіяся вслѣдствіе реформы Петра, сообщаютъ изученію въ школѣ древней родной литературы въ только что указанномъ отношеніи особенно значительный смыслъ, какъ средство хотя нѣсколько связать новое со старымъ въ интересахъ живой цѣльности образованія страны. Только этимъ путемъ нравственнаго общенія съ живыми въ памятникахъ древней отечественной литературы завѣтами родной старины, идеалами юности родной страны, создается для образованнаго русскаго человѣка необходимая почва, въ которой могутъ дать дѣйствительно благіе и плодотворные ростки умственныя сѣмена истиннаго общечеловѣческаго просвѣщенія, не вырождаясь въ пустоцвѣтъ или экзотическую декоративную растительность. Отголоски стремленій и завѣтовъ лучшихъ дѣятелей самобытной культуры родного прошлаго сообщили, какъ уже было сказано, ту значительность русской литературѣ, какую она получила въ наши дни въ произведеніяхъ Достоевскаго и гр. Льва Толстого; любовное приникновеніе чуткимъ ухомъ къ отзвукамъ родной старины внесло свѣжую животворную струю въ русское искусство, сказавшись въ области музыки и живописи въ композиціяхъ Бородина, Римскаго-Корсакова, Васнецова: не въ правѣ ли мы изъ того же источника при помощи школы ждать такого же освѣженія и для всего состава русской общественности?

Если, тѣмъ не менѣе, преподаваніе древней русской литературы въ средней школѣ въ настоящее время не имѣетъ того образовательнаго значенія, какое оно можетъ имѣть въ силу указанныхъ выше соображеній, то причина этого, по мнѣнію г. Князева, заключается *не въ сущности самаго предмета, а въ его учебной постановкѣ*: и выборъ литер. произведеній не вполнѣ

отвѣчаетъ цѣли, которую слѣдуетъ имѣть въ виду при изученіи словесности въ средней школѣ, и мѣсто, отведенное въ учебномъ планѣ для изученія древнихъ памятниковъ литературы крайне неудобное и стѣснительное: такъ какъ древняя литература для современнаго молодого поколѣнія представляетъ, конечно, уже интересъ историческій, то *нельзя съ нея начинать учащимся своихъ литературныхъ занятій, не ознакомясь предварительно съ содержаніемъ и характеромъ литературныхъ изученій вообще на матеріалѣ болѣе живого и непосредственнаго, доступнаго сознанію интереса.* Но начинать литературныхъ занятій въ школѣ, по мнѣнію того же автора, нельзя и съ «Горя отъ ума», «Евгенія Онѣгина», «Дворянскаго гнѣзда», «Рудина» и «Обрыва»..

Наконецъ, изученіе памятниковъ древней литературы, выражавшей интересы жизни, которыми живетъ, въ сущности, народная среда и до сихъ поръ, можетъ, по мнѣнію Г. М. Князева, въ извѣстной степени содѣйствовать устраненію разрыва въ цѣльности общенаціональной культуры и просвѣщенія, ибо что же можетъ быть лучшимъ средствомъ общенія между людьми, если не слово въ сферѣ общихъ интересовъ жизни?..

Итакъ, уже 15—20 лѣтъ тому назадъ наша общественно-педагогическая мысль намѣтила совершенно опредѣленный и правильный путь, по которому должна пойти назрѣвшая реформа школьнаго преподаванія отечественной литературы: перестройка всего курса преподаванія предмета и освѣженіе его новымъ, болѣе отвѣчающимъ задачамъ предмета, матеріаломъ.

Этотъ второй вопросъ прекрасно былъ разрѣшенъ, между прочимъ, уже въ 1904 г. въ интересной статьѣ проф. В. Н. Перетца: *Нѣсколько мыслей объ историческомъ преподаваніи словесности въ средней школѣ*, напечатанной, къ сожалѣнію, въ мало доступномъ провинціальномъ изданіи «Педагогическая Мысль», издававшемся 12 лѣтъ тому назадъ въ Кіевѣ Коллегіей Павла Галагана подъ ред. проф. Н. А. Сикорскаго и прив.-доц. П. И. Гливенка, за 1904 годъ, вып. I.

Какія бы цѣли въ средней школѣ ни преслѣдовались преподаваніемъ отечественной литературы, цѣли ли достиженія извѣстной правильности стиля и языка учащихся, развитія ли ихъ эстетическихъ чувствъ, развитія въ учащихся умѣнья пользоваться литературнымъ матеріаломъ для историческихъ цѣлей и т. д., въ средней школѣ мы имѣемъ дѣло, какъ справедливо замѣчено еще Стоюнинымъ, говоритъ авторъ, не съ *наукою*— исторіей литературы, а съ предметомъ преподаванія, преслѣдую-

щимъ тѣ или другія педагогическія, образовательныя цѣли. Выдвигая, однако, на первый планъ *педагогическое* значеніе словесности, нельзя забывать о томъ, что сдѣлала наука для всесторонней разработки исторіи литературы, какъ одной изъ крупныхъ и важныхъ отраслей культурной исторіи человѣчества, съ чѣмъ связывается вопросъ—о возможныхъ усовершенствованіяхъ въ преподаваніи русской словесности въ зависимости отъ современнаго состоянія исторіи русской литературы, какъ науки, а отчасти и о томъ, при какихъ условіяхъ возможны эти усовершенствованія.

Помимо усвоенія учениками основъ грамотной, литературной рѣчи, авторъ такъ представляетъ себѣ цѣль преподаванія отечественной словесности въ средней школѣ:

1. Задача его—*сообщить факты умственной жизни* родной страны, поскольку эта умственная жизнь отразилась въ литературѣ;

2. Изученіе отдѣльныхъ памятниковъ литературы, будь то древняя или новая,—должно *развить чувство прекраснаго*, вызвать любовь къ литературѣ, привлечь юношу или дѣвушку къ чтенію и путемъ его—къ расширенію умственнаго кругозора.

3. Но едва ли не самымъ важнымъ, самою существенной задачей преподаванія словесности (какъ и другихъ предметовъ) является умѣнье *развить въ учащихся пытливость духа*, пробудить жажду самостоятельнаго изслѣдованія, самостоятельнаго труда надъ богатымъ историческимъ и литературнымъ матеріаломъ, накопленнымъ въ теченіе многовѣковой жизни русскаго арода. Авторъ полагаетъ, что такая работа подготовитъ юношу вдумчиво относиться къ изучаемымъ произведеніямъ и, развивая его наблюдательность, подготовитъ его къ самостоятельному труду надъ самообразованіемъ, будетъ ли онъ искать его въ стѣнахъ университета, или пойдетъ далѣе безъ поддержки и помощи высшаго учебнаго заведенія.

Проф. В. Н. Перетцъ находитъ, что, если признать истинною и главною задачей преподаванія вообще, а въ частности—русской литературы—развитіе въ ученикѣ наблюдательности, вдумчиваго отношенія къ дѣлу, серьезнаго критическаго взгляда на историческія явленія (поскольку они отражаются въ литературѣ) и самостоятельности въ оцѣнкахъ и сужденіяхъ,—то слѣдуетъ признать, что современная постановка преподаванія словесности въ средней школѣ съ преобладаніемъ требованія только усвоенія уже готоваго матеріала и доказательства уже

очевидныхъ, сто разъ доказанныхъ истинъ, не удовлетворяетъ поставленнымъ задачамъ.

Для упорядоченія дѣла преподаванія словесности въ средней школѣ, по мнѣнію автора, необходимо: 1) поставить ему задачи въ духѣ современной педагогики; 2) освѣжить руководства и пособія; 3) освѣжить составъ преподавателей, предназначенныхъ выполнять ту или иную программу.

Въ курсъ предмета, по мысли автора, долженъ входить такой учебный матеріалъ, который, помимо другихъ учебныхъ цѣлей, развивалъ бы въ ученикѣ пытливость ума и вызывалъ бы его на самостоятельную работу; программы и учебныя руководства должны стоять на высотѣ научныхъ требованій и *правильно отграничивать собственно литературный и культурно-историческій матеріалъ*, при чемъ все, что можетъ быть въ этомъ отношеніи пріурочено къ преподаванію ближайшихъ, смежныхъ дисциплинъ, *должно быть исключено изъ программы словесности и перенесено въ соотвѣтствующія мѣста программы по русской исторіи и исторіи церкви*; эти исключенія дадутъ возможность внести въ программы и тотъ новый, свѣжій матеріалъ, которому не оказывается мѣста при перегрузкѣ современной программы памятниками, имѣющими къ русской словесности весьма проблематическое отношеніе.

Разсматривая дѣйствующія у насъ сейчасъ программы 1890 г., проф. Перетцъ предлагаетъ развить и видоизмѣнить ихъ примѣрно такъ:

Начатки литературы въ Болгаріи; вѣкъ царя Симеона, переводы хронографовъ, свѣтскихъ повѣстей, учительной литературы. При появленіи письменности у русскихъ—тѣ же виды литературныхъ произведеній: лѣтопись, воинскія повѣсти, подражательная проповѣдь. Житія русскихъ святыхъ должны быть разобраны съ точки зрѣнія литературной. При разборѣ лѣтописи—характеристика лѣтописей Новгородской, Суздальской и Волынской, съ указаніемъ на исторію развитія у насъ лѣтописанія. Кромѣ легендъ и преданій начальной лѣтописи, остановить вниманіе учащихся на эпизодахъ борьбы съ язычествомъ и волхвами на сѣверѣ. Слово о полку Игоревѣ должно изучаться въ связи съ народной словесностью и воинскими повѣстями, современными ему и позднѣйшими, для чего собранъ уже наукою достаточный запасъ данныхъ. Тогда оно не будетъ отдѣльнымъ эпизодомъ, а займетъ свое мѣсто въ картинѣ общей литературной эволюціи. Въ связи съ идеалами Слова—полезно

разсмотрѣть и поученіе Влад.-Мон. Нелишне ознакомить учащихся и съ поучительными повѣстями переводной литературы, въ родѣ повѣсти объ Акирѣ премудромъ, или—о Варлаамѣ и Іоасафѣ. Курсъ до-монгольскаго періода долженъ завершиться характеристикою того, что знала древняя Русь въ разныхъ отрасляхъ наукъ. На границѣ курса V и VI кл., по мнѣнію проф. В. Н. Перетца, слѣдуетъ разсмотрѣть эпоху татарщины, поскольку она отразилась въ литературѣ и нар. словесности: поученіе еп. Серапіона, повѣсти о Батыѣ и нашествіи татаръ, о битвѣ при Калкѣ и народное сказаніе о гибели богатырей. Затѣмъ проф. Перетцъ рекомендуетъ согласовать съ данными современной науки отдѣлъ учебниковъ о народной словесности, изученію богатырскаго эпоса—предпослать изученіе сказки съ краткимъ хотя бы введеніемъ о значеніи этого рода произведеній и объ источникахъ его вообще. Изученіе духовныхъ стиховъ, по мысли автора, надо связать съ изученіемъ литературы апокрифической и легендарной. Въ курсѣ литературы XIII—XVIII в. авторъ предлагаетъ ознакомить ученика съ нѣкоторыми памятниками біографическаго и агіографическаго содержанія, указать ему на такія крупныя явленія въ литературной жизни Россіи, какъ вторичное вліяніе аскетической византійской литературы, пришедшей къ намъ черезъ южныхъ славянъ, познакомить со сборниками (Измарагдъ), составленіе которыхъ, какъ и развитіе лѣтописанія, обнаруживаетъ наличность непрерывавшейся литературной традиціи; и для историка и для историка литературы—важно остановиться на литер. борьбѣ съ нарождавшимся свободомысліемъ, выразившимся въ возникновеніи «ересей»—первомъ шагѣ къ освобожденію религіозно-философской мысли отъ путъ церковной обрядности и окаменѣлаго круга понятій о формѣ, какъ о сущности религіи; труды апологетовъ московской централизаціи—публицистовъ XV и XVI в., Четьи-Минеи митр. Макарія. Для XVII в., помимо «Повѣсти о Горѣ-Злосчастьѣ», слѣдуетъ включить въ программу и другія повѣсти, хотя бы о Саввѣ Грудцынѣ и о Фролѣ Скобѣевѣ, два-три разсказа изъ «Великаго Зерцала», Римскихъ «Дѣяній», даже изъ «Фацецій». Домострой, Котошихинъ, Стефанъ Яворскій, Татищевъ, Посошковъ, по мнѣнію проф. В. Н. Перетца, должны быть исключены изъ курса. Для Петровскаго времени умѣстно оглянуться на судьбы литературы въ западной Россіи и на роль ученыхъ малороссовъ въ созданіи стиха и массы переводовъ, обратить вниманіе на зачатки театра, разсмотрѣть дѣятельность

Кантемира и Тредіаковскаго, познакомиться съ народной карикатурой. Въ очеркъ литературы XVIII в., кромѣ Ломоносова, Сумарокова, Хераскова, Богдановича, Фонвизина и Державина, по мнѣнію проф. Перетца, слѣдуетъ внести свѣдѣнія о роли сатирич. журналовъ и о значеніи дѣятельности Н. И. Новикова, объ отношеніяхъ между мистицизмомъ масоновъ и свободомыслiемъ вольтеріанцевъ и снять, наконецъ, запретъ съ сочиненія Радищева, включивъ свѣдѣнія о его просвѣтительной дѣятельности въ курсъ школы, связавъ эти свѣдѣнія исторически съ рядомъ попытокъ самого правительства разрѣшить мучившій государей и лучшихъ русскихъ людей XVIII и XIX в. вопросъ о судьбѣ крѣпостныхъ людей въ Россіи, рѣшенный славною реформой 1861 года. Изъ Карамзина, по мнѣнію автора, слѣдуетъ выбросить совершенно безполезное и ни для чего ненужное разсужденіе «О счастливѣйшемъ времени жизни», но прочесть по возможности цѣликомъ «Предисловіе» къ его Исторіи и при томъ въ связи съ письмомъ Карамзина изъ Парижа—о правѣ ученаго «выбирать и раскрашивать событія», которыя онъ излагаетъ—черта, говоритъ авторъ, характерная для всей риторической исторіографіи. Наряду съ сатирою Дмитріева слѣдуетъ изучать и его пѣсенки; Крыловъ долженъ быть поставленъ въ XVIII в., а Озеровъ исключенъ вовсе изъ эпизодическаго курса; произвести болѣе цѣлесообразный отборъ произведеній Жуковскаго, включивъ въ курсъ его «патріотическія» стихотворенія, характерныя для начала XIX в.; то же сдѣлать съ Пушкинымъ (драматическія произведенія и повѣсти), Лермонтовымъ и Гоголемъ.

Что касается дальнѣйшаго курса, то проф. Перетцъ считаетъ необходимымъ внести въ среднюю школу обзоръ дѣятельности Бѣлинскаго, Чернышевскаго, Добролюбова, Тургенева, Достоевскаго, Гончарова, Л. Толстого, Некрасова, Майкова и др. лириковъ; Островскаго, Потѣхина, а также и авторовъ болѣе близкаго къ намъ времени, хотя бы Горькаго и Андреева.

Итакъ, авторъ полагаетъ, что *историческое преподаваніе русской словесности* въ средней школѣ должно быть расширено и углублено и что эпизодическій курсъ, лишенный связи и богатаго историческаго комментарія, едва ли можетъ достичь образовательныхъ цѣлей. Вмѣстѣ съ тѣмъ, не касаясь, впрочемъ, детально этого вопроса, проф. Перетцъ высказывается въ томъ смыслѣ, что ученики V—VIII кл. далеко не такъ неразвиты, какъ можно предполагать, а потому «серьезное историческое изученіе словесности» для нихъ вполнѣ посильно.

Другую аналогичную попытку пересмотра программъ преподаванія литературы въ средней школѣ, но преимущественно съ точки зрѣнія введенія въ курсъ новѣйшихъ авторовъ послѣгоголевскаго періода представлялъ собою докладъ В. В. Каллаша въ 1902—1903 г. на тему: *О постановкѣ преподаванія русскаго яз. и словесности въ средней школѣ,* открывшій дѣйствія Комиссіи по пересмотру программъ преподаванія русскаго языка и словесности въ Моск. Практ. Акад. Коммерч. Наукъ.

Въ 1903 г. вопросъ о реформѣ программъ преподаванія русской литературы въ средней школѣ дебатировался на Съѣздѣ преподавателей русскаго языка въ военно-учебныхъ заведеніяхъ (См. «Труды Съѣзда», СПБ., 1904.).

А. Л. Липовскій въ своемъ докладѣ: *О необходимости расширенія историческаго отдѣла въ курсѣ исторіи русской литературы въ военныхъ училищахъ* говорилъ о томъ, что значеніе исторіи литературы, какъ средне-школьнаго предмета преподаванія, можетъ быть высоко образовательнымъ въ смыслѣ развитія сознательности въ учащихся и, въ частности, для выработки ихъ міросозерцанія при условіи, если все преподаваніе исторіи литературы будетъ проникать точка зрѣнія на предметъ, какъ «исторію идей, выраженныхъ въ словѣ и коренящихся въ условіяхъ исторической жизни» (Пыпинъ). Исходя изъ этого положенія, авторъ настаивалъ на необходимости расширенія историческаго отдѣла въ курсѣ исторіи литературы, сближая проектируемый курсъ съ очеркомъ исторіи русской культуры, который можно было бы поставить въ тѣснѣйшую связь съ явленіями литературными въ родѣ введенія въ изученіе литературныхъ произведеній извѣстнаго періода, или же дать его и отдѣльно, посвящая ему одинъ часъ въ недѣлю, при чемъ докладчикъ самъ высказывался въ пользу отдѣльнаго курса, чтобы картина постепеннаго развитія русскаго народа, собственно его культура, предстала ярче предъ слушателями, не развлекаемыми анализомъ содержанія памятниковъ собственно литературныхъ. А. Л. Липовскій полагалъ, что подобная организація преподаванія литературы дастъ учащимся настоящее знаніе русскаго прошлаго и тѣмъ разсѣетъ ихъ предубѣжденіе противъ интереса изученія этого прошлаго.

Врядъ ли, однако, въ примѣненіи къ задачамъ, по крайней мѣрѣ, средней общеобразовательной школы точка зрѣнія А. Л. Липовскаго можетъ быть признана удачнымъ разрѣшеніемъ вопроса, въ виду того, что самое важное въ нашемъ предметѣ

изученія—литература при такой постановкѣ дѣла свелась бы къ весьма ограниченной роли въ общей системѣ образованія, будучи вытѣсненной другимъ предметомъ, хотя и имѣющимъ точки соприкосновенія съ литературой и можетъ быть даже и базирующимся на литературѣ, но тѣмъ не менѣе, въ сущности, инымъ сравнительно съ исторіей литературы или литературою предметомъ, для котораго литература интересна только какъ иллюстративный матеріалъ; между тѣмъ, мы должны стремиться къ тому, чтобы, во-первыхъ, литература въ средней школѣ занимала совершенно самостоятельное мѣсто и не подмѣнялась исторіей литературы, а исторія литературы, въ свою очередь, чтобы также оставалась самостоятельнымъ, независимымъ предметомъ школьнаго преподаванія, не урѣзываясь въ какую бы то ни было сторону, но въ своемъ построеніи приближаясь, насколько возможно, къ даннымъ современной науки исторіи литературы, т. е., другими словами, въ курсѣ средней школѣ должны получить свое самостоятельное мѣсто литература и «наукообразный» очеркъ исторіи литературы, изъ котораго учащіеся вынесли бы правильное, съ научной точки зрѣнія, представленіе о фактическомъ матеріалѣ, подлежащемъ историко-литературному изученію, знаніе извѣстнаго minimum'а этого матеріала, раціонально подобраннаго какъ съ точки зрѣнія педагогической, такъ и съ точки зрѣнія основныхъ принципіальныхъ положеній данной научной дисциплины, и знакомство съ основными вопросами и методами историко-литературнаго изслѣдованія, въ родѣ, напр., понятія о библіотекѣ и рукописныхъ собраніяхъ, о рукописяхъ и ихъ описаніи, о редакціяхъ памятниковъ и ихъ изданіи и т. п.

Въ 1904 г. вопросъ о преподаваніи литературы въ средней школѣ былъ предметомъ болѣе детальнаго, чѣмъ на петроградскомъ съѣздѣ 1903 г., болѣе всесторонняго и глубокаго разсмотрѣнія на тифлисскомъ съѣздѣ преподавателей Кавказскаго учебн. округа, организованномъ бывшимъ попечителемъ округа, М. Р. Завадскимъ, умѣвшимъ всегда создать въ преподавательской средѣ ввѣреннаго ему округа благотворную атмосферу чисто-педагогическаго настроенія и интенсивной педагогической работы. Объемистый томъ трудовъ этого съѣзда (Тифлисъ, 1904), сдѣлавшійся, къ сожалѣнію, библіографической рѣдкостью, по богатству и цѣнности заключающагося въ немъ матеріала спеціально по вопросу преподаванія въ средней школѣ литературы, могъ бы быть своего рода откровеніемъ и настольною книгою

для начинающаго преподавателя словесности. Между прочимъ, въ этихъ «трудахъ» среди «заключеній» Комиссіи тифлисскихъ преподавателей по вопросамъ циркуляра г. Министра Нар. Просв. отъ 4-го ноября 1903 года (№ 34203) о расширеніи курса словесности въ выпускныхъ классахъ гимназій и реальныхъ училищъ внесеніемъ въ него выдающихся литературныхъ произведеній второй половины XIX ст., мы находимъ отзывъ Комиссіи о необходимости кореннымъ образомъ измѣнить самую точку зрѣнія нынѣ дѣйствующей программы (20 іюля 1890 г.) на задачи изученія русскаго яз. и словесности, сводящуюся къ тому, чтобы оканчивающій курсъ гимназіи получилъ, съ одной стороны, основательное грамматическое и стилистическое знаніе своего отечественнаго языка, съ другой, правильное понятіе о его литературномъ развитіи, въ виду того, что—«въ произведеніяхъ словесности главное не самый языкъ, а содержаніе, мысль, идея, составляющая душу произведенія, и что нельзя уяснить себѣ даже языка его, не уяснивъ содержанія». Комиссія отмѣтила, что оффиціальной программой, повидимому, игнорируется то обстоятельство, что изученіе словесности должно имѣть высокое воспитательное и образовательное значеніе, должно пробудить въ юношествѣ интересъ къ историко-литературнымъ занятіямъ, давать правильное развитіе критическимъ способностямъ, развивать эстетическое чувство, главнымъ образомъ, чувство художественной правды и укрѣпить свѣтлые идеалы на почвѣ общечеловѣческаго и національнаго развитія, такъ какъ эти цѣли, при преобладаніи языка надъ всѣмъ прочимъ, достигнуты быть не могутъ, особенно при наличности тѣхъ ограниченій, которыя программа устанавливаетъ по отношенію къ историко-литературнымъ свѣдѣніямъ, предлагаемымъ учащимся при разборѣ произведеній. Въ виду этого Комиссія высказалась о необходимости переработки руководящихъ указаній объяснительной записки въ томъ смыслѣ, чтобы *литература въ средней школѣ изучалась прежде всего и главнымъ образомъ со стороны содержанія, со стороны идей и фактовъ, заключающихся въ ея произведеніяхъ,* чтобы пробуждающаяся мысль юноши не была на первыхъ же порахъ насильственно прикована къ научному содержанію языка безъ всякаго отношенія къ той цѣли, для которой языкъ является лишь средствомъ. Отсюда представляется естественнымъ необходимость соотвѣтственной переработки и программъ преподаванія. Съ V-го кл., говоритъ Комиссія, по «Учебнымъ планамъ» 1890 г. начинается изученіе древней

литературы, при чемъ учащіеся въ ту пору своего развитія, когда представляется безусловно необходимымъ положить своевременное начало выработкѣ ихъ стиля, должны посвятить большую часть своихъ занятій по словесности изученію памятниковъ древней нашей письменной литературы, бѣдной идейнымъ содержаніемъ и мало художественной по формѣ. Въ то время, когда они для указанной выше цѣли особенно нуждаются въ образцахъ стиля, которыми особенно богата наша художественная литература, имъ предлагаютъ для изученія образцы, которымъ въ этомъ отношеніи подражать отнюдь не слѣдуетъ. Сказанное по отношенію къ V-му кл. вполнѣ справедливо и по отношенію къ классу шестому, гдѣ, по единогласному заявленію членовъ Комиссіи, приходится употреблять всевозможныя усилія, чтобы парализовать порчу стиля и языка учащихся, проистекающую отъ того, что послѣдніе бываютъ вынуждены все время находиться подъ вліяніемъ далекаго отъ современныхъ литературныхъ требованій языка памятниковъ русской литературы XVI и XVII в. Въ виду этого Комиссія полагала, что для болѣе успѣшнаго достиженія образовательныхъ и воспитательныхъ цѣлей, которыя должно преслѣдовать изученіе словесности въ средней школѣ, необходимо ограничить изученіе древней нашей литературы лишь наиболѣе выдающимися памятниками ея и освободившееся благодаря такому сокращенію время посвятить изученію богатыхъ идеями и совершенныхъ по формѣ произведеній новѣйшихъ писателей. Такимъ образомъ, въ курсъ V-го класса Комиссія предлагала внести извѣстныя произведенія А. Толстого, Майкова, Тургенева, Жуковскаго, Пушкина; въ курсъ VI-го кл.—произведенія А. Толстого, Пушкина, Островскаго, Гончарова, Тургенева, Софокла, Шиллера, Шекспира, Мольера; въ курсъ VII-го кл.—Майкова, Тургенева, Гончарова, А. Толстого, Шекспира, Байрона, и въ курсъ VIII-го класса, помимо Лермонтова, Гоголя, Тургенева, Гончарова и Островскаго, такъ же и нѣк. произведенія А. Толстого, Тютчева, Фета, Майкова, Гончарова, Шекспира, Лессинга.

Итакъ, вопросъ о согласованіи задачъ историко-литературнаго изученія литературы въ средней школѣ съ задачами воспитательными былъ разрѣшенъ Тифлисской Комиссіей компромисснымъ путемъ: она оставила курсъ исторіи литературы съ V-го класса, но независимо отъ курса исторіи л., въ курсы V, VI и VII-го кл. она, въ качествѣ корректива, ввела извѣстный рядъ произведеній новѣйшей русской и всеобщей литературы,

предполагая, что эти произведенія могутъ быть здѣсь прочтены и разобраны внѣ общей историко-литературной перспективы. Однако, въ этой же Комиссіи былъ указанъ и другой возможный выходъ изъ созданнаго программами 1890 г. положенія въ видѣ слѣдующаго проекта построенія курса: 1) въ V-мъ и VI-мъ кл. изучаются образцы литературы *внѣ ихъ историческаго мѣста*, съ цѣлью извлечь изъ нихъ все, что можетъ имѣть образовательное и воспитательное значеніе для даннаго возраста, причемъ образцы эти, отличающіеся яснымъ изображеніемъ положительныхъ нравственныхъ и національныхъ идеаловъ, могутъ изучаться въ теоретическомъ порядкѣ (эпосъ, лирика, драма); 2) въ VII и VIII кл. проходится литература въ ея послѣдовательномъ развитіи, при чемъ необходимо стремиться не къ созданію воможно болѣе полной картины развитія литературы, а къ обобщенію уже знакомыхъ учащимся литературныхъ произведеній; въ этихъ классахъ, такимъ образомъ, будутъ изучаться въ исторической перспективѣ, въ связи съ эпохой, съ личностью писателя, съ литературными теченіями какъ тѣ произведенія, содержаніе которыхъ хорошо извѣстно учащимся изъ курса предыдущихъ классовъ, такъ и тѣ, которыя по разнаго рода соображеніямъ не могли быть пройдены раньше.

Изъ этихъ двухъ проектовъ Тифлисской Комиссіи второй, несомнѣнно, ближе подходитъ къ наиболѣе удовлетворительному разрѣшенію труднаго педагогическаго вопроса, какъ организовать въ средней школѣ занятія литературой, имѣя въ виду общія задачи историко-литературнаго образованія учащихся, но вмѣстѣ съ тѣмъ не поступаясь и весьма важными интересами чисто педагогическими, неразрывно связанными въ средней школѣ именно съ преподаваніемъ литературы, которые, между прочимъ, на томъ же Тифлисскомъ съѣздѣ въ 1904 г. прекрасно были намѣчены въ вступительномъ словѣ предсѣдательствовавшаго на съѣздѣ С. С. Ларіонова, говорившаго о литературѣ, какъ предметѣ преподаванія, расширяющемъ умственный кругозоръ, дающемъ болѣе или менѣе богатый запасъ идей и культивирующемъ, не менѣе высокія, стороны человѣческаго духа, развивающемъ нравственное чувство, воспитывающемъ характеръ, воображеніе и т. п., пробуждающемъ въ молодежи интересъ къ самостоятельной работѣ, дающемъ правильное развитіе критическимъ способностямъ учащихся и чувства художественно правды...

Тотъ же вопросъ о преподаваніи литературы въ средней школѣ въ 1903—1904 дебатировался затѣмъ на III-мъ съѣздѣ дѣятелей по технич. и професс. образ. въ Россіи; въ 1906 г. на курсахъ въ Петроградѣ, организованныхъ для преподавателей средней школы, и затѣмъ на такихъ же курсахъ въ 1907 году. На этихъ послѣднихъ въ докладѣ одной изъ преподавательницъ петр. женск. г. указывалось, между прочимъ, на то, что историческое изученіе литературы, начиная съ VI-го, а нерѣдко и съ V-го класса, прежде всего сталкивается здѣсь съ недостаткомъ исторической подготовки, т. е. съ несогласованностью курсовъ исторіи и литературы и съ недостаткомъ общелитературной подготовки, которая является слѣдствіемъ той же неправильной постановки русскаго яз. въ предыдущихъ классахъ, а именно преобладанія недоступныхъ отвлеченныхъ предметовъ, вытѣсняющихъ практическую работу надъ языкомъ и литературными произведеніями. Благодаря этому, говорила докладчица, ученики, приступающіе къ историческому изученію литературы, не въ состояніи разбираться въ самыхъ несложныхъ произведеніяхъ, не умѣютъ давать себѣ отчетъ въ собственныхъ мысляхъ и впечатлѣніяхъ и тѣмъ менѣе сознательно углубляться въ оцѣнку преподавателемъ литературныхъ явленій съ исторической точки зрѣнія; самый выборъ эпохъ и памятниковъ, на которыхъ преимущественно фиксируется вниманіе при историческомъ изученіи литературы, докладчица находила тоже желательнымъ подвергнуть пересмотру, при чемъ освѣщеніе нѣкоторыхъ эпохъ и изученіе тѣхъ или другихъ памятниковъ, по ея мнѣнію, могло бы быть отнесено къ области исторіи культуры, а взамѣнъ того явилась бы возможность расширить и углубить другія ближайшія къ намъ литературныя эпохи.

Въ обстоятельномъ докладѣ на тему: *О задачахъ преподаванія русскаго языка въ средней школѣ*, прочтенномъ на томъ же съѣздѣ проф. А. К. Бороздинымъ, отмѣчалось, между прочимъ, что общая цѣль средней школы заключается въ выработкѣ міросозерцанія, въ углубленіи его, въ доставленіи учащимся возможности дальнѣйшей работы въ высшей школѣ, и указывалось на то, что литература для этой цѣли является однимъ изъ самыхъ могучихъ рычаговъ. Эта общая цѣль должна лежать въ основѣ средне-школьнаго преподаванія языка и литературы. Такъ напримѣръ, изученіе литературы, по оффиціальнымъ программамъ, откладывается на болѣе старшую ступень, но слово является, между тѣмъ, въ живой рѣчи, слѣдовательно, съ

самаго начала рѣчь должна изучаться въ живомъ видѣ, какъ она имѣется въ литературѣ, а не только какъ орудіе, дающее формально-логическое образованіе. Поэтому, А. К. Бороздинъ высказывался въ томъ смыслѣ, что въ младшихъ классахъ надо работать надъ живымъ словомъ: въ немъ заключаются элементы эстетическіе, нравственные и чисто-познавательные; и въ то же время *съ самаго начала надо преподавать литературу въ самомъ широкомъ смыслѣ этого слова* (объяснительное чтеніе). Съ IV-го кл. преподаваніе литературы, по мысли А. К. Бороздина, ведется нѣсколько систематичнѣе по основнымъ группамъ главнѣйшихъ литературныхъ родовъ: эпосъ, лирика, драма—въ связи съ вопросами стилистики, при чемъ, въ виду того, что у учащихся 13—15 лѣтъ обычно выдвигаются вопросы обществ. этики, на ступени обученія естественно усиливаются элементы общественно-этическій и формально-логическій: систематизируются ранѣе пріобрѣтенныя грамматическія свѣдѣнія, но главное вниманіе обращается на анализъ литературный. Въ самомъ старшемъ классѣ проф. Бороздинъ предлагаетъ дать историко-литературный обзоръ. Такимъ образомъ, и проф. Бороздинъ въ вопросѣ о построеніи плана занятій литературою въ средней школѣ стоитъ на точкѣ зрѣнія, что систематическому курсу исторіи литературы, который онъ отводитъ въ программу послѣдняго класса, долженъ быть предпосланъ, начиная съ IV-го кл., другой курсъ литературы, преслѣдующій задачи воспитательно-образовательнаго характера.

Болѣе детально общая программа пропедевтическаго курса литературы была доложена на томъ же съѣздѣ преподавателемъ В. Н. Птицынымъ. Полагая, что историческое изученіе литературы базируется на единственно научной основѣ — исторіи культуры, а не на дѣленіи ея на эпосъ, лирику и драму, авторъ указывалъ на то, что подготовка къ этому курсу, сосредоточивающаяся въ IV—V классахъ, должна состоять въ систематическомъ чтеніи произведеній литературы; требованіе же системы опредѣляется необходимостью *выяснить основныя литературныя, историческія и общественныя понятія, съ которыми придется оперировать въ старшихъ классахъ,* въ чемъ и заключается образовательное значеніе этого курса. Съ другой стороны, этотъ курсъ, по мнѣнію В. Н. Птицына, пріучитъ учащихся выдѣлять въ литературномъ произведеніи элементы субъективные и объективные. Литературное произведеніе, какъ культурно-историческій памятникъ, это объективно-познавательная сторона (эпоха, среда, бытъ

психологія); освѣщеніе, которое авторъ даетъ своему типу—это элементъ субъективный. На ряду, однако, съ произведеніями, смыслъ которыхъ заключается въ изображаемой жизни, есть произведенія, смыслъ которыхъ—въ идеалѣ автора, психикѣ человѣка (Лермонтовъ); такія произведенія составляютъ особый разрядъ—поэзіи идеализирующей.

Къ концу V-го кл. пропедевтическій курсъ литературы (IV и V классы), по плану г. Птицына, долженъ привести учащихся къ слѣдующимъ знаніямъ:

I. Понятіе о поэзіи (Дѣятельность активнаго воображенія, какъ отвѣтъ на разные запросы и тревоги сердца и ума). Отношеніе поэзіи къ другимъ искусствамъ. Особенности поэтическаго языка подъ вліяніемъ чувства и воображенія: эпитеты, сравненія и метафоры, олицетворенія и фигуры.

II. Что мы находимъ въ литературныхъ произведеніяхъ? Что при чтеніи должно подлежать разбору и уясненію? Двѣ главныя стороны поэтическихъ произведеній: субъективная и объективная. Преобладаніе какой либо изъ нихъ; возможность и необходимость отдѣльнаго ихъ изученія. Задачи при изученіи каждой изъ нихъ.

1) Уясненіе изображаемой въ произведеніяхъ жизни (объективная сторона): а) уясненіе людскихъ характеровъ, нравовъ и обычаевъ въ связи съ обществ. обстановкой ихъ жизни (соціальная среда); составные элементы этой «обстановки». Хозяйство, сословныя или классовыя отношенія, политическій строй общества, степень образованности и пр.; неизбѣжность субъективнаго элемента: тонъ изображенія и освѣщенія жизни; задачи критики и исторіи по отношенію къ этой сторонѣ произведеній. (Матеріалъ: «Сонъ Обломова», «Какъ поссорился Ив. Ив. съ Ив. Ник.», «Старосв. помѣщики», «Мертвыя души», «Шинель», «Ревизоръ», «Гроза», и др., отрывки изъ романа М. Горькаго «Ѳома Гордѣевъ», отрывокъ изъ Григоровича—«Пахарь Онисимовичъ», «Хорь и Кал.», «Ермолай и мельнич.», «Бирюкъ», «Льговъ»); б) уясненіе человѣческой психологіи самой по себѣ, какъ самостоятельной силы, проявляющейся въ любой соціальной средѣ. Что такое психологич. тонъ? (Трагедія «Магбетъ», «Скупой рыцарь», «Хорь и Кал.», «Бѣжитъ Лугъ»);

2) Разборъ произведеній съ преобладаніемъ момента субъективнаго. А) Творчество идеализирующее: въ чемъ центръ тяжести въ идеализирующихъ произведеніяхъ? Значеніе сюжета и характеръ его изображенія; почему чаще берутся сюжеты исто-

рическіе? какъ смотрѣть на уклоненія отъ дѣйствительности? задачи историческаго изученія такихъ произведеній? («Мцыри», „Пѣсня про купца Калашн.“, „Цыганы“, баллады Шиллера, героическое народное творчество); Б) Творчество лирическое: чувство, какъ основа лирики; изображеніе связанныхъ съ чувствомъ картинъ, какъ способъ выраженія чувства; двоякая связь чувства съ представленіемъ: г) чувство возбуждается представленіемъ или впечатлѣніями окружающей обстановки; 2) чувство возбуждаетъ игру представленій или окрашиваетъ въ свой цвѣтъ воспринимаемые предметы и явленія; несамостоятельность и условное значеніе этихъ картинъ въ лирикѣ; особенность лирическаго изображенія предметовъ и явленій: краткость и односторонняя яркость.

III. Формы поэзіи и ихъ психологическія основы: эпосъ; особый смыслъ слова „эпическій“, какъ обозначенія особенностей первобытнаго наивнаго эпоса—„эпическое міровоззрѣніе“, „эпическій человѣкъ“; въ чемъ именно заключаются эти особенности? виды эпоса; главнѣйшіе виды лирики; драма.

IV. Основные принципы художественности литературныхъ произведеній: опредѣленіе художественности, какъ воплощенія идеи въ образѣ; гармоническое сочетаніе идеи и образа—основной принципъ художественности; возможныя нарушенія этого принципа: недостатокъ яркости образа, тенденціозность—съ одной стороны, и идейная безсодержательность съ другой; свойства художественнаго образа: типичность, правдивость; гармоническое единство и стройность худож. произведенія; двоякое выраженіе этого принципа: 1) стройность внѣшняя, тоническая и 2) стройность внутренняя, психологическая (стройность возбуждаемыхъ произведеніемъ впечатлѣній, объединяемыхъ общимъ началомъ, отсутствіе диссонансовъ; сравнительное значеніе технической стройности произведеній.

Съ предложенною В. Н. Птицынымъ программой можно не соглашаться, какъ съ слишкомъ субъективной и при томъ трудной для учащихся возраста IV—V классовъ, можно говорить о томъ, что поставленныя въ ней задачи изученія литературнаго произведенія какъ будто заслоняютъ самое произведеніе, но если принять во вниманіе, что это есть тѣ выводы, не требующіе при томъ никакой спеціальной формулировки, тѣ основныя вѣхи, къ которымъ, какъ къ элементарнымъ представленіямъ, должно привести учащихся, читая и разбирая съ ними въ теченіе двухъ лѣтъ занятій литературныя произведенія,

что при этомъ чтеніи не упускается изъ виду и воспитательная сторона дѣла, что планъ намѣченнаго курса подлежитъ свободной индивидуальной перестройкѣ, слѣдуетъ признать программу вполнѣ пріемлемой, но не какъ систематическій планъ построенія курса, а просто, какъ сумму вопросовъ, съ которыми у учащихся въ то время, когда они приступятъ къ исторіи литературы, уже будутъ связываться опредѣленныя представленія, что несомнѣнно углубитъ пониманіе и исторіи литературы. Въ общемъ, съѣздъ преподавателей 1907-го года пришелъ къ заключенію, что курсъ литературы въ средней школѣ долженъ быть распредѣленъ слѣдующимъ образомъ: въ *младшихъ* классахъ—чтеніе произведеній съ анализомъ слова въ широкомъ значеніи его; въ *среднихъ* кл. (IV—V) курсъ пропедевтическій; въ *старшихъ* кл.—исторія литературы, при чемъ особой задачей, которая должна дать IV—V-му кл. опредѣленное содержаніе и опредѣленные методы, является: 1) литературное развитіе, необходимое для дальнѣйшаго систематич. изученія литературы; 2) выработка свободной устной и письменной литературной рѣчи.

Въ основу выбора произведеній для этого пропедевтическаго курса, по мнѣнію съѣзда, должны были бы быть положены: 1) *интересъ*, возбуждаемый произведеніями того или иного рода въ данной группѣ дѣтей въ связи съ доступностью его; 2) *художественность* произведенія; 3) его *воспитательная цѣнность*, какъ матеріала, дающаго нравственно-здоровую и укрѣпляющую пищу мысли, чувству и воображенію ребенка или подростка.

Опредѣленно, настойчиво и рѣшительно поставленный общественно—педогогической мыслью вопросъ о неотложной необходимости реформы преподаванія въ средней школѣ русскаго языка и литературы, регламентированнаго программами и объяснительными къ нимъ записками 1890 года, въ духѣ перестройки всего курса литературы на началахъ большаго соотвѣтствія его воспитательно-образовательнымъ задачамъ и современно—научнымъ требованіямъ, вызвалъ, начиная съ министровъ Боголѣпова и Ванновскаго (1898—1902), соотвѣтственное движеніе и въ Министерствѣ Нар. Просвѣщенія, работа котораго въ этомъ направленіи въ теченіе послѣднихъ 17 лѣтъ пока завершена—«Примѣрными программами и объяснительными записками», выработанными спеціальной комиссіей по порученію г. Министра гр. П. Н. Игнатьева въ 1915 году и опубликованными въ ноябрьской книжкѣ Ж. М. Н. Просв. за тотъ же годъ.

Уже въ 1903 году въ связи съ циркуляромъ Министра Зен-

гера о предполагаемомъ расширеніи курса русской словесности, намѣченнаго программами 1890 г. въ VIII—кл. гимназій и въ VII доп. кл. реальныхъ училищъ, въ ученомъ комитетѣ были высказаны соображенія о полезности изученіи въ средней школѣ избранныхъ произведеній русской литературы второй половины XIX в.; кромѣ образовательнаго своего значенія, произведенія эти, по мнѣнію ученаго комитета, входя въ обиходъ средней школы, могли бы быть полезны и въ отношеніи воспитательномъ: курсъ новѣйшей русской литературы могъ бы быть связанъ съ вопросомъ объ обновленіи темъ и такимъ образомъ помочь преподавателямъ въ исполненіи той ихъ сложной воспитательной задачи, которая въ наше время представляетъ все большія затрудненія, но, съ другой стороны, вызываетъ и особыя надежды. Съ другой стороны, ученый комитетъ полагалъ что такой капитальный вопросъ, какъ введеніе въ курсъ словесности VIII-го кл. гимназій преподаванія новѣйшей русской литературы, не можетъ быть разрѣшенъ надлежащимъ образомъ безъ пересмотра и соотвѣтствующихъ измѣненій въ курсѣ словесности всѣхъ классовъ гимназіи. Этимъ мнѣніемъ ученаго комитета полагалось начало раскрѣпощенію преподаванія литературы въ средней школѣ отъ стѣснительныхъ рамокъ и односторонніхъ требованій программъ 1890 года и оффиціально признавалась необходимость реформы преподаванія въ средней школѣ литературы въ смыслѣ пересмотра и расширенія ея курса. Намѣченный ученымъ комитетомъ списокъ авторовъ и ихъ произведеній, рекомендуемыхъ для прохожденія въ VIII кл. гимназіи, былъ разосланъ педагогическимъ совѣтамъ, высказавшимъ свои мнѣнія, которыя затѣмъ были разсмотрѣны въ ученомъ комитетѣ комиссіей изъ проф. В. В. Сиповскаго, проф. И. А. Шляпкина и И. Ѳ. Анненскаго. По соображеніи изученнаго ею матеріала съ существомъ дѣла, читаемъ мы въ протоколѣ, комиссія пришла, между прочимъ, къ слѣдующимъ выводамъ:

1. Курсъ теоріи словесности въ видѣ элементарно-эпизодическомъ долженъ быть преподанъ ранѣе систематическаго курса исторіи русской словесности: нельзя приступать къ писанію сочиненій, не имѣя понятія о теоріи прозы и поэзіи; поэтому въ курсѣ IV-го кл. предполагается, на ряду съ изученіемъ грамматики древняго церковно-славянскаго языка и въ связи съ чтеніемъ соотвѣтствующей русской хрестоматіи, пройти небольшой теоретическій курсъ, примѣрная программа котораго прилагается;

2. курсъ народной словесности, отдѣляемый въ проектѣ отъ курса исторій русской литературы, относится на V-ый классъ: комиссія придаетъ народной словесности большое значеніе, какъ благодаря разнообразію и жизненности ея содержанія, такъ и въ цѣляхъ усвоенія учениками чистой народной рѣчи;

3. при составленіи программъ преслѣдовались главнымъ образомъ двѣ цѣли: научность и систематичность курсовъ;

4. въ программѣ историческ. курса словесности (V—VII кл.) комиссія отмѣтила то, что казалось ей наиболѣе существеннымъ; въ теоретическомъ такого выдѣленія сдѣлано не было;

5. при курсѣ теоріи поэзіи имѣлось въ виду поставить на солидную почву ознакомленіе учащихся съ произведеніями западно-европейской литературы;

6. курсы V и VI классовъ состоятъ въ представляемомъ проектѣ каждый изъ двухъ частей: первая систематическая—историко-литературная, вторая—эпизодическая, которая ставится въ ближайшую связь съ веденіемъ ученическихъ сочиненій, какъ письменныхъ такъ и устныхъ.

Цѣль историческаго и теоретическаго изученія словесности въ средней школѣ комиссія, согласно ея объяснительной запискѣ, видѣла въ сообщеніи учащимся яснаго понятія о сущности поэтическаго творчества, о механизмѣ его и, наконецъ, объ его исторіи. Оканчивающій курсъ средняго учебнаго заведенія долженъ вступать въ жизнь съ яснымъ пониманіемъ и знаніемъ родной поэзіи и главнѣйшихъ явленій западно-европейской. Это «знаніе» должно быть болѣе или менѣе законченнымъ, чтобы юноша, получившій аттестатъ зрѣлости, могъ сознательно относиться къ родной и чужой литературѣ, могъ бы безъ труда оріентироваться въ главныхъ явленіяхъ прошлаго и настоящаго этихъ литературъ.

Для этого, говоритъ объяснительная записка, необходимо, чтобы школа дала прежде всего ясную систему въ распредѣленіи матеріала, для чего надо правильнѣе распредѣлить матеріалъ, надъ которымъ долженъ оперировать преподаватель словесности, и очистить составъ этого матеріала, отбросивъ все то, что, по существу своему, не должно входить въ область поэтическаго творчества, введя все, что, *по странной случайности или недосмотру, не вошло пока въ этотъ составъ*. Съ этой точки зрѣнія, объяснительная записка переносила отдѣлъ стилистики изъ курса теоріи слов. VIII-го кл. въ четвертый, вторая же часть курса, характеристика литературныхъ жанровъ, должна быть оставлена

въ VIII-мъ классѣ, но пополнена исключительно изученіемъ главнѣйшихъ явленій всемірной литературы, при чемъ объяснительная записка полагала, что исключеніе изъ этого курса произведеній русской литературы дастъ возможность ввести сюда въ достаточномъ количествѣ произведенія міровыхъ геніевъ и сдѣлать изъ этого курса, дѣйствительно, нѣчто такое, что представляло бы собою завершеніе всего курса словесности. Для этого, говоритъ цитируемая записка, надо создать курсъ, такъ сказать *философіи исторіи и теоріи литературы*, въ который вошли бы, напр., изученіе вопросовъ психологіи творчества, законовъ развитія литературы, научное изученіе особенностей и исторіи поэтическаго стиля, характеристика литературныхъ направленій, взаимодѣйствіе личности писателя и общества, и рядъ другихъ подобныхъ вопросовъ, которые даже не затрагиваются въ теперешнихъ учебникахъ теоріи, повторяющихъ старые схоластическіе взгляды XVII ст. «*Цѣлый рядъ промаховъ въ выборѣ матеріала, въ распредѣленіи его, въ самой системѣ изложенія*» объяснительная записка отмѣчаетъ и въ курсѣ исторіи литературы, дѣйствующемъ, однако, и до сихъ поръ на основаніи пока не отмѣненныхъ программъ 1890 г.

Вспомнимъ, кстати, какъ эти программы связывали личную иниціативу преподавателя, съ какимъ недовѣріемъ онѣ отнеслись къ его научной подготовкѣ и любознательности, а между тѣмъ— въ нихъ «цѣлый рядъ промаховъ», и въ этихъ «промахахъ» мы 25 лѣтъ неподвижно держимъ и продолжаемъ держать подростающія поколѣнія! Эти промахи объяснительная записка усмотрѣла въ томъ *бросающемся въ глаза* фактѣ, что въ курсъ исторіи литературы введено много произведеній, *ничего общаго не имѣющихъ съ поэзіей*, въ родѣ: «Поученія Владиміра М.», «Переписки Грознаго съ Курбскимъ», «Домостроя» и пр., а съ другой стороны, въ курсъ не введено почти житій, легендъ, повѣстей, т. е. того учебнаго матеріала, на которомъ въ теченіе цѣлыхъ столѣтій воспитывались идеалы русскихъ людей! Въ этихъ произведеніяхъ, говоритъ объяснительная записка, много поэзіи, много высокаго чувства; они необходимы для пониманія не только древней русской жизни и литературы, но и народной и новѣйшей (Толстой и Достоевскій). По совершенно вѣрной мысли объяснительной записки, болѣе тщательный подборъ произведеній, несомнѣнно, создастъ надъ древней литературой атмосферу своеобразной поэзіи, которую чувствовали и чувствуютъ простые русскіе люди, но не чувствуетъ нашъ интеллигентъ. Когда наши

ученики, замѣчаетъ записка, ознакомятся съ поэтическими настроеніями древней Руси, передъ ихъ глазами раскроются необъятные горизонты,—имъ яснѣе и понятнѣе сдѣлается многое и въ новой Руси, въ расколѣ, въ «русскихъ людяхъ» новѣйшей русской литературы, въ міросозерцаніи такихъ писателей, какъ Толстой и Достоевскій, которые сумѣли заглянуть въ душу тѣхъ русскихъ людей, которые въ тайникахъ души сохранили идеалы родной старины.

Совершенно правильныя и заслуживающія самаго серьезнаго вниманія мысли высказываетъ объяснительная записка и по вопросу о преподаваніи народной словесности, съ которой знакомство учащихся должно быть широкое и основательное, для чего народную поэзію *надо освѣтить этнографическимъ* толкованіемъ, и надо ввести въ курсъ бо́льшее количество произведеній, пріурочивъ весь ея курсъ къ V-му классу и поставивъ его особнякомъ отъ курса историческаго. Останавливаясь на коренномъ вопросѣ всего преподаванія литературы въ средней школѣ о томъ, какъ проходить здѣсь курсъ литературы, эпизодически или исторически, объяснительная записка въ требованіи, чтобы эпизодическое изученіе произведеній словесности было замѣнено «историческимъ», усматриваетъ «глубокое недоразумѣніе» на томъ основаніи, что «исторіи русской литературы» нѣтъ еще и въ университетахъ, гдѣ до сихъ поръ общій курсъ литературы также носитъ отчасти эпизодическій характеръ, вслѣдствіе того, что «нашъ предметъ въ совокупности недостаточно изученъ», что еще и для университета не настало время вполнѣ научной «исторической» постановки изученія словесности. Для средней школы, по мнѣнію объяснительной записки, вполнѣ достаточно *ознакомиться съ главнѣйшими, наиболѣе характерными проявленіями творчества народа*, въ виду чего изученіе словесности должно остаться попрежнему *«эпизодическимъ»*, но 1) составъ произведеній, входящихъ въ программу, долженъ быть тщательно пересмотрѣнъ—отброшено то, что не имѣетъ въ себѣ ни зерна поэзіи, — включено то, что пока не входило въ программы, а затѣмъ—2) необходимо внести болѣе научное распредѣленіе въ программу, болѣе ясный планъ, въ которомъ выдержаны принципы дѣленія. Въ этомъ послѣднемъ отношеніи, съ точки зрѣнія объяснительной записки, болѣе раціональнымъ представляется ученіе исторіи литературы по культурно-историческимъ эпохамъ. *Литература есть выраженіе настроеній, мыслей и идеаловъ извѣстнаго времени.* Исторія русской культуры указываетъ ясно,

что нѣсколько разъ эти настроенія, мысли и идеалы мѣнялись въ большей или меньшей степени—поэтическое творчество всегда ярко отражало эти перемѣны. По мнѣнію объяснительной записки, курсъ изученіи словесности и долженъ быть такъ поставленъ, чтобы ученику яснѣй сдѣлалась эта связь творчества съ эпохой; смѣна эпохъ и смѣна литературныхъ вкусовъ, поскольку она выразится въ наиболѣе выдающихся твореніяхъ,—поможетъ ученику установить преемственность моментовъ русской культуры. Распредѣлять же изученіе литературнаго матеріала въ предѣлахъ каждой исторической эпохи, по мнѣнію комиссіи, слѣдуетъ не по писателямъ, а по жанрамъ. Удобства этого метода выражаются главнымъ образомъ въ томъ, что рельефнѣе дѣлается жизнь литературы, біографія писателя отойдетъ совсѣмъ въ мелкій шрифтъ, и вмѣстѣ съ тѣмъ сократится лишній нелитературный матеріалъ, яснѣе сдѣлается взаимодѣйствіе одного жанра на другой, введется болѣе научное историко-генетическое освѣщеніе литературы взамѣнъ біографическаго, къ тому же непослѣдовательно и случайно проведеннаго, такъ какъ многихъ біографій у насъ нѣтъ, другія (напр., Ломоносова) мало общаго имѣютъ съ исторіей литературы. Конечно, замѣчаетъ объяснительная записка, біографіи такихъ писателей, какъ Жуковскій, Пушкинъ, Лермонтовъ, должны войти въ курсъ въ самомъ широкомъ объемѣ, такъ какъ онѣ необходимы для пониманія ихъ творчества, но самодовлѣющаго значенія біографіи не должны имѣть даже здѣсь, тѣмъ болѣе тамъ, гдѣ сами произведенія стоятъ за себя (напр., хотя бы произведенія Майкова, Тургенева и др.). Это дѣленіе по «жанрамъ», по мысли объяснительной записки, дастъ возможность связать «исторію» литературы съ «теоріей» (характеристика жанровъ), дастъ возможность ввести въ курсъ необходимые экскурсы въ область западныхъ литературъ.

Въ этомъ же „Журналѣ ученаго комитета М. Н. Просв.“ 1905 года помѣщена „Записка“ члена комиссіи, проф. В. В. Сиповскаго—*по вопросу о введеніи въ курсъ исторіи русской словесности новѣйшей русской литературы*, въ которой авторъ, между прочимъ, высказываетъ мысль о томъ, что *исторія литературы, какъ наука, можетъ имѣть мѣсто только въ университетѣ*, гдѣ только и можетъ быть серьезно поставленъ вопросъ о развитіи литературныхъ видовъ, о взаимодѣйствіи культуры и личности, о чуждыхъ вліяніяхъ, что и въ университетѣ пока нѣтъ еще научнаго преподаванія исторіи литературы, и что говорить о

такомъ курсѣ въ средней школѣ есть или самообманъ, или печальное заблужденіе. Исторія русской литературы, по мнѣнію В. В. Сиповскаго, не можетъ имѣть мѣста въ средней школѣ: нужно, чтобы молодой человѣкъ, оканчивающій курсъ средней школы, зналъ и понималъ, въ какомъ направленіи шло творчество древней Руси и новой Россіи; онъ долженъ прочувствовать это творчество, проникнуть духомъ въ тѣ міровоззрѣнія родного ему народа, которыя складывались вѣками,—такому пониманію древней и новой литературы должно способствовать *историческое освѣщеніе* тѣхъ характерныхъ произведеній, которыя войдутъ въ программу; ученикъ долженъ ясно представить себѣ культурное состояніе той эпохи, которая выразилась созданіемъ этихъ произведеній; онъ долженъ уяснить себѣ связь между нѣкоторыми произведеніями, и этого, по мнѣнію проф. Сиповскаго, вполнѣ достаточно для средней школы. Такимъ образомъ, заключаетъ авторъ „записки“; *изученіе русской словесности, на мой взглядъ, должно остаться попрежнему эпизодическимъ, но въ это изученіе необходимо внести широкое историческое освѣщеніе.*

Итакъ, въ 1905 г. Ученымъ Комит. Министерства Нар. Просв. былъ намѣченъ такой планъ преподаванія литературы въ средней школѣ:

IV-й кл.—*Элементарныя свѣдѣнія о составѣ и формѣ литературныхъ произведеній*, какъ подготовительный курсъ для дальнѣйшаго прохожденія курса исторіи литературы и болѣе детальнаго разсмотрѣнія литературныхъ произведеній въ V-мъ кл., для сознательнаго отношенія къ работѣ надъ сочиненіемъ.

V-й кл.—а) *Народная словесность*; б) *Историческій курсъ словесности*, обнимающій періодъ Кіевскій (до XIII в.), періодъ переходный (отъ Кіева къ Москвѣ, XIII—XV в.), періодъ Московскій (XV—XVII), умственный и нравственный переломъ Московской Руси (XVII в.); в) *Подробный разборъ въ классѣ* повѣстей Пушкина: «Дубровскій», «Станціонный Смотритель»; Гоголя: «Повѣсть о томъ, какъ поссорился Ив. Ив. съ Ив. Ник.», «Старосв. помѣщ.», «Шинель»; С. Аксакова: «Дѣтскіе годы Багрова внука»; Л. Толстого: «Севастопольскіе разсказы».

VI-й кл.—а) Петровскій (Петербургскій) періодъ р. лит.; Екатерининскій періодъ русской лит.; Александровскій періодъ;

б) Подробный разборъ въ классѣ романовъ Пушкина: «Евгеній Он.», Лермонтова: „Герой нашего вр.“, Гоголя: «Ревизоръ», «Мертвыя души»;

VII-й кл.—А. С. Пушкинъ; Гоголь; Новѣйшая русская литература: Лермонтовъ, Баратынскій; Тютчевъ, Майковъ, Фетъ, Полонскій, Кольцовъ, Некрасовъ, Ал. Толстой, Островскій, Мей («Псковитянка»); Тургеневъ, Гончаровъ, Достоевскій.

VIII-й кл.—а) Писатели-моралисты Достоевскій и Л. Толстой;

б) Теорія поэзіи.

Какъ мы видимъ, планъ преподаванія русской литературы въ 1905 г. былъ разработанъ весьма обстоятельно и обоснованъ на самыхъ серьезныхъ педагогическихъ и научныхъ основаніяхъ; тѣмъ не менѣе, попытка разрѣшенія вопроса о согласованіи интересовъ воспитательныхъ и образовательныхъ въ преподаваніи словесности въ средней школѣ не оказалась и на этотъ разъ удачной, главнымъ образомъ потому, что въ программѣ удѣлено слишкомъ серьезное вниманіе теоріи словесности и перегружены огромнымъ матеріаломъ курсы отдѣльныхъ классовъ. Важно, однако, то, что въ программахъ 1905 года, во-первыхъ, сознана необходимость курсу исторіи литературы предпослать какой то подготовительный или пропедевтическій курсъ; во-вторыхъ, критически пересмотрѣны, очищены и пополнены списки произведеній древне-русской литературы; въ-третьихъ, рамки курса литературы расширены введеніемъ матеріала новѣйшей литературы; въ-четвертыхъ, параллельно съ курсомъ древнерусской литературы, хотя и по не вполнѣ яснымъ соображеніемъ, начиная съ V-го кл. намѣчено и чтеніе произведеній литературы XIX в. Все это, сравнительно съ программами 1890 г., представляло собою огромный шагъ впередъ въ дѣлѣ постановки преподаванія литературы въ средней школѣ, который шелъ навстрѣчу и давно назрѣвшей культурно-національной потребности нашей школы и общественно-педагогическимъ ожиданіямъ, и который вмѣстѣ съ тѣмъ приблизилъ и разрѣшеніе программнаго вопроса въ томъ желательномъ направленіи, которое вопросъ о планѣ преподаванія литературы получилъ впослѣдствіи въ комиссіи гр. Игнатьева 1915 года.

Программа, составленная Ученымъ комитетомъ въ 1905 году, подверглась детальному критическому разсмотрѣнію со стороны проф. *В. М. Истрина* (*Новая программа курса русской словесности въ средне-учебн. заведеніяхъ*—Ж. М. Н. Просв. 1906—1907 г.г.) и проф. *А. С. Архангельскаго* (*Замѣтки на программу по исторіи русск. литературы*—Ж. М. Н. Пр. 1906 г. и отд. изд. (2-е), Казань, 1908).

Проф. Истринъ останавливается на рѣшеніи комиссіей Ученаго комитета вопроса объ эпизодическомъ и историческомъ изученіи литературы и въ частности на «эпизодическомъ изученіи въ историческомъ освѣщеніи» и невозможности прохожденія въ средней школѣ «исторіи литературы», подвергаетъ рѣзкой критикѣ основныя положенія комиссіи и приходитъ, между прочимъ, къ выводамъ, что—прохожденіе «эпизодическое въ историческомъ освѣщеніи» есть не что иное, какъ обычное прохожденіе «исторіи» литературы, что прохожденіе «исторіи литературы» въ средней школѣ возможно, что требованіе ученаго комитета разбирать произведенія «новѣйшей» литературы съ точки зрѣнія христіанск. морали неопредѣленно и односторонне, такъ какъ, во-первыхъ, нельзя стѣснять свободу преподаванія предписаніемъ искать во всѣхъ произведеніяхъ словесности одну опредѣленную идею, и, во-вторыхъ, чрезъ искусственный подборъ произведеній съ опредѣленной идеей получится ложное представленіе объ историческомъ ходѣ развитія русской литературы.

Цѣль курса словесности въ средней школѣ проф. Истринъ видитъ въ выработкѣ историческаго міросозерцанія (формальная сторона) и въ сообщеніи учащимся суммы «знаній» (реальная сторона), при чемъ подъ «знаніемъ» въ данной области проф. Истринъ разумѣетъ—*самыя идеи, которыя высказывались въ литературѣ и которыя руководили движеніемъ общества*. Исходя изъ этого взгляда, проф. Истринъ полагаетъ, что въ средней школѣ должно имѣть мѣсто прохожденіе западно-евр. литер., какъ особаго предмета. Но въ виду того, что русскому человѣку приходится сталкиваться, прежде всего, съ русской дѣйствительностью, послѣдняя и должна *особенно* быть предметомъ изученія въ средней школѣ. Сюда относится и знакомство съ русской литературой. Она, говоритъ проф. Истринъ, и должна изучаться настолько обширно, насколько позволяетъ время, безъ прямого ущерба другимъ необходимымъ предметамъ. Понятно, что здѣсь идетъ рѣчь, прежде всего, о новѣйшей литературѣ... Несмотря на неразработанность «исторіи» новѣйшей литературы, все же, по мнѣнію проф. Истрина, можно поставить нѣкоторые этапы, по которымъ проходило ея развитіе, и по нимъ изучать жизнь самого общества. Послѣднее же необходимо, какъ потому, что давно выяснено, что, благодаря цензурнымъ условіямъ, всѣ лучшія и прогрессивныя стремленія русскаго общества выразились именно въ литературѣ, такъ и потому, что у учениковъ, которые будутъ изучать исторически предшествующую литера-

туру, если она останется въ программѣ, получится ложное и нежелательное представленіе о томъ, что исторіи новѣйшей литературы нѣтъ, а что есть извѣстное число писателей, которые явились какъ бы съ неба и ни съ того ни съ сего стали говорить хорошія вещи. Еще хуже будетъ, говоритъ проф. Истринъ, если будетъ исключена вся допушкинская литература: къ указаннымъ представленіямъ присоединится еще убѣжденіе, что съ XI по XVIII вѣкъ включительно русскіе люди и не жили и не мыслили. Я считаю, что противъ такого невысокаго представленія о всей русской исторіи слѣдуетъ вооружиться именно съ точки зрѣнія «патріотизма»... Съ другой стороны, проф. Истринъ полагаетъ, что выбрасывать ихъ курса новѣйшей литературы совершенно историческій элементъ это значитъ подвергать литературу опасности отрѣшиться отъ дѣйствительной жизни и сдѣлаться какимъ-то непонятнымъ и необъяснимымъ явленіемъ; да къ тому же такое изученіе будетъ стоять какъ бы въ противорѣчіи съ способомъ изученія литературъ западноевр. Если знакомство съ послѣдними будетъ основываться на историческомъ методѣ, если будетъ указываться, какъ измѣнялись тамъ и тутъ историческія условія, параллельно которымъ зараждались новыя идеи, отразившіяся затѣмъ въ литературныхъ произведеніяхъ, то, при полномъ отсутствіи такого способа при прохожденіи новѣйшей русской литературы, у ученика возникнетъ невѣрное представленіе, что русская литература идетъ какимъ то особымъ путемъ, представляя собою какое то исключительное явленіе, и жизнь общества русскаго шла отдѣльно отъ литературы, и что не было никакого взаимодѣйствія между Россіей и Европой. Поэтому то, говоритъ проф. Истринъ, я, съ своей стороны, и высказываюсь за *возможное историческое прохожденіе новѣйшей литературы.*

Итакъ, по мнѣнію проф. Истрина, новѣйщая русская литература въ средней школѣ должна изучаться, какъ единственный способъ познакомить ученика съ жизнью самаго русск. общества, съ тѣми интересами, которые имъ руководили, и съ тѣми условіями, при которыхъ послѣдніе развивались; съ другой стороны, по мнѣнію проф. Истрина, въ средней школѣ возможно историческое прохожденіе новѣйшей литературы. Эту же *общественно историческую* точку звѣнія проф. Истринъ проводитъ и въ своихъ взглядахъ на преподаваніе въ средней школѣ и древне-русской литературы. Если даже «новѣйшую» литературу, говоритъ онъ, намъ, русскимъ, было бы слишкомъ односторонне

изучать только съ точки зрѣнія поэтич. творчества, оставляя въ сторонѣ общественныя движенія, умственныя и соціальныя, то тѣмъ болѣе мы не должны ставить такую одностороннюю цѣль при изученіи литературы древней и новой. Та цѣль, которая была поставлена выше, когда шла рѣчь о литературѣ русской «новѣйшей», долна быть продолжена и въ данномъ случаѣ. Мы должны помнить и здѣсь, что мы имѣемъ дѣло съ литературой русской, что мы должны быть наиболѣе знакомы со всѣми главнѣйшими проявленіями мысли русскаго общества, какъ бы незначительны они сами по себѣ ни были. Мы не можемъ предъявлять къ древней, частью къ новой литературѣ требованій поэтическаго кодекса, *но должны слѣдить за проявленіемъ* новаго настроенія, хотя бы оно проявлялось въ такихъ непоэтическихъ памятникахъ, какъ Домострой.

Поэтому проф. Историнъ совѣтуетъ, производя выборъ изъ памятниковъ древне-русск. литературы, руководствоваться не исключительно тѣмъ, насколько соотвѣтствуетъ произведеніе нашему представленію о сущности поэтич. творчества, но тѣмъ, насколько оно соотвѣтствовало настроенію общества въ моментъ появленія. Проходя такимъ образомъ литературу съ древнѣйшихъ временъ, отмѣчая при этомъ неуклонно, какія мысли волновали русскихъ людей въ тотъ или другой періодъ, подъ какими условіями эти мысли возникали, въ какой своеобразной формѣ онѣ выливались, и какой видъ принимала борьба новыхъ идей со старыми, проф. Истринъ полагаетъ, что мы можемъ показать ученику, какими путями шло развитіе русскаго общества, и какъ русская мысль постоянно работала, ища постоянно новыхъ путей для личнаго совершенствованія, и какъ, наконецъ, постоянно подвергаясь чужимъ вліяніямъ, дошла до момента самостоятельности. Такое сознаніе, съ точки зрѣнія проф. Истрина, есть общественное самосознаніе, и воспитаніе его есть нашъ патріотическій долгъ. Такимъ образомъ, историческій курсъ русской словесности въ средней школѣ, по Истрину, будетъ имѣть воспитательное значеніе не только въ смыслѣ развитія у ученика нравственныхъ свойствъ въ видѣ, напр., любви къ униженнымъ и оскорбленнымъ и т. п., но и въ выработкѣ сознанія, что залогъ нормальнаго развитія русской жизни заключается въ союзѣ съ народомъ, съ обществомъ, въ сознаніи, что русская жизнь, въ томъ числѣ и литература, всегда была демократична, и что стремленіе послѣднихъ временъ слиться съ народомъ, уйти

въ народъ, не есть что-либо новое, но имѣетъ корни въ древнѣйшей жизни русскаго грамотнаго общества.

Таковы взгляды проф. Истрина. Статья-книга проф. А. С. Архангельскаго, названная нами выше, вноситъ цѣлый рядъ весьма существенныхъ поправокъ и соображеній къ программѣ 1905 года и въ частности настаиваетъ на необходимость самой широкой и серьезной постановки преподаванія новѣйшей р. литературы въ средней школѣ вплоть «до самаго позднѣйшаго времени», при чемъ въ этомъ курсѣ должны найти себѣ мѣсто всѣ важнѣйшіе писатели внѣ какого бы то ни было искусственнаго подбора, и высказывается за введеніе въ ср. школу курса всеобщей исторіи литературы.

Повидимому, замѣчанія проф. В. М. Истрина и проф. А. С. Архангельскаго были приняты во вниманіе комиссіей М. Н. Пр., работавшей надъ составленіемъ новой программы по русскому яз. и литературѣ для средней школы въ 1914 году, включившей, между прочимъ, въ составъ программы курсъ *исторіи европейской литературы* и курсъ исторіи русскаго языка; кромѣ того, названная комиссія перенесла изъ VIII-го кл. въ IV-й элементарныя свѣдѣнія по теоріи литературы, расширила рамки послѣгоголевской литературы, перенеся начало курса исторіи литературы съ V-го въ IV-й классъ.

Разсмотрѣнный нами до сихъ поръ матеріалъ, характеризующій работу общественно-педагогической мысли по вопросу о преподаваніи въ средней школѣ литературы, рисуетъ намъ совершенно опредѣленную картину того направленія, въ какомъ шла до сихъ поръ эта работа, и даетъ цѣнный матеріалъ для отвѣта на первые два изъ намѣченныхъ нами выше вопросовъ, именно, вопроса о цѣляхъ и задачахъ преподаванія литературы въ средней школѣ и вопроса объ общемъ планѣ курса.

Постараемся же теперь подвести сказанному свои итоги.

— — —

«Мы переживаемъ, безспорно, тяжелое время, говорилъ въ 1880 г. проф. Незеленовъ: на каждомъ шагу въ нашей жизни встрѣчаются мрачныя, порой даже безотрадныя явленія; умами и сердцами овладѣваетъ апатія, равнодушіе, пессимизмъ. Это тяжелое настроеніе духа невольно сообщается молодому поколѣнію. Но есть у насъ одно великое достояніе, есть сфера жизни,

гдѣ яркимъ свѣтомъ горятъ мысль и чувство, гдѣ живетъ теплая вѣра и твердая воля,—я разумѣю нашу словесность, какъ совокупность произведеній прошедшаго времени и настоящаго. Великая нравственная обязанность лежитъ на школѣ (эта обязанность всегдашняя, но теперь она чувствуется особенно настоятельно): школа должна дать молодому поколѣнію *литературное образованіе*, познакомить его съ *идеалами лучшихъ людей* родной земли: такимъ путемъ установится связь жизни новой съ жизнью прошлой, будетъ дана почва для дѣятельности и будетъ устранена опасность апатическаго или безотрадно-отрицательнаго отношенія къ дѣйствительности. Основательное знакомство съ литературою—одна изъ настоятельныхъ нуждъ нашего времени».

Не приложимы ли, однако, слова проф. Незеленова и къ нашему времени? Не видимъ ли и мы въ нашей жизни на каждомъ шагу безотрадныя явленія апатіи и равнодушія?—но какъ и тогда, четверть вѣка тому назадъ, такъ и теперь у насъ все же попрежнему въ полномъ блескѣ своего развитія яркимъ свѣтомъ горитъ предъ нашимъ взоромъ вѣчный источникъ высокаго воодушевленія, благородной мысли и глубокаго чувства—наше драгоцѣннѣйшее національное достояніе, наша народная святыня—литература, въ которой такъ мѣтко блеснулъ русскій умъ и отразилась кристально-чистая душа великаго русскаго народа. Къ сожалѣнію, и теперь еще, попрежнему, какъ и въ 80-хъ годахъ, наша художественная литература остается пока не использованною въ школѣ въ должной мѣрѣ, сообразно съ тѣмъ богатымъ матеріаломъ, какой она представляетъ собою съ нравственно-воспитательной и образовательной точекъ зрѣнія.

Конечно, современный преподаватель русской словесности, когда русская литература, начиная съ 40-хъ годовъ, развилась до высокаго художественнаго совершенства, когда она выросла и количественно и качественно, когда она по праву заняла почтенное мѣсто въ ряду міровыхъ литературъ великихъ народовъ, современный преподаватель не только можетъ быть совершенно свободенъ отъ того опасенія, которое въ 40-хъ годахъ высказывалъ проф. Буслаевъ, отъ опасенія, какъ бы при сопоставленіи убогой русской литературы съ литературами классическаго міра или западно-европейскими не скомпрометировать чувства національнаго достоинства учащихся; напротивъ, онъ съ гордостью можетъ говорить о своей литературѣ, какъ литературѣ, составляющей предметъ глубокаго интереса и вниманія всего культурнаго человѣчества и представляющей собою для всѣхъ насъ

драгоцѣннѣйшій источникъ воспитанія культурно-національно-общественнаго самосознанія и общечеловѣческихъ идеаловъ, но онъ не можетъ не согласиться съ тѣмъ, что постановка преподаванія этого важнѣйшаго предмета въ нашей школѣ страдаетъ существенными недостатками, обезцѣнивающими въ концѣ концовъ и самый предметъ; эти недостатки дѣйствующихъ программъ преподаванія литературы оффиціально и съ исчерпывающею полнотою были удостовѣрены министерскою комиссіей еще въ 1905 году, хотя до сихъ поръ въ полной юридической силѣ въ школѣ попрежнему остаются программы и объяснительныя къ нимъ записки 1890 года, фактически никѣмъ пока не отмѣненныя. А между тѣмъ, высокое образовательное, воспитательное и общественно-культурно-національное значеніе литературнаго образованія юношества давно и настоятельно требуетъ рѣшительныхъ мѣръ къ упорядоченію всей постановки предмета преподаванія литературы въ средней школѣ на совершенно иныхъ началахъ, чѣмъ тѣ, на которыхъ въ свое время были построены абсолютно теперь уже устарѣвшія программы 1890 года. Важность литературнаго образованія, говоритъ В. П. Острогорскій, нѣкогда у насъ и сознавалась. Блаженныя памяти Московскій Благородный пансіонъ, ставившій именно его основою образованія, выпустилъ множество поколѣній замѣчательныхъ, не только литературныхъ, но и всякихъ другихъ дѣятелей на разныхъ поприщахъ государственной и общественной жизни. Это же образованіе, выдвинутое впередъ и въ Царскосельскомъ лицеѣ Пушкинскаго времени, сослужило подобную же службу своему отечеству и тамъ, и всюду, гдѣ обращалось на него должное вниманіе. Нельзя не признать, замѣчаетъ Острогорскій, что старое поколѣніе, напр., сороковыхъ годовъ, и говорило и писало несравненно лучше современнаго намъ юношества и, обладая большою и разнообразною начитанностью и эстетическимъ вкусомъ, гораздо болѣе и живѣе, чѣмъ оно, интересовалось вопросами и явленіями искусства и науки. Въ старые годы литературное образованіе, развитіе дара слова, начитанность, знаніе наизусть, хорошее произнесеніе поэтическихъ образцовъ справедливо считалось мѣриломъ вообще образованности человѣка, и отсутствіе этого литературнаго образованія у современной намъ молодежи есть, по нашему мнѣнію, одна изъ вѣскихъ причинъ современной юношеской малограмотности въ широкомъ смыслѣ слова, весьма ощутительнаго невѣжества, и даже нѣкоторой апатіи къ самой наукѣ и искусству вообще. Не давая юношеству литературнаго образованія въ школѣ, или же

отводя ему мѣсто слишкомъ незначительное, мы, замѣчаетъ Острогорскій, тѣмъ самымъ какъ бы недостаточно признаемъ значеніе литературы вообще и лишаемъ молодое поколѣніе возможности правильнаго отношенія къ величайшимъ произведеніямъ человѣческой мысли и творчества и разумной оцѣнки послѣднихъ. Лишивъ же почти вовсе юношество литературнаго образованія, мы лишаемъ его обогащенія съ дѣтскихъ лѣтъ благороднѣйшими и возвышеннѣйшими мыслями...

Культурная цѣнность литературнаго образованія, такъ удачно охарактеризованная В. П. Острогорскимъ, обусловливается не только образовательною цѣнностью фактическаго матеріала, знакомство съ которымъ учащійся выноситъ изъ изученія литературы, но также и самою сущностью литературы, какъ извѣстнаго продукта соціально-психической дѣятельности, какъ выразителя извѣстныхъ идеальныхъ,—національныхъ и человѣческихъ, научныхъ, моральныхъ и соціальныхъ,—овъ. Эта сущность литературы дѣлаетъ ее, какъ предметъ преподаванія въ средней школѣ, наиболѣе серьезнымъ и важнымъ въ образовательно—воспитательномъ отношеніи предметомъ. На литературѣ, на ея фактическомъ и идейномъ содержаніи, на ея образахъ, на одухотворенной въ этихъ образахъ личности автора, на языкѣ литературы воспитываются всѣ нѣжнѣйшія стороны души ребенка и юноши, какъ моральнаго и соціальнаго существа, въ ряду которыхъ развитіе языка, какъ важнѣйшаго фактора психики, занимаетъ одно изъ важнѣйшихъ мѣстъ. Отсюда, естественно, русскій языкъ и литература въ русской средней школѣ должны занимать, несомнѣнно, центральное мѣсто, такъ какъ русская литература для насъ, русскихъ, дѣйствительно представляетъ собою неисчерпаемый источникъ умственнаго и нравственнаго развитія ребенка и юноши, воспитанія въ нихъ благородныхъ инстинктовъ и стремленій, пробужденія любознательности, художественнаго чувства и творческаго воображенія, литературныхъ и научныхъ интересовъ, сознательнаго отношенія къ національной исторіи и культурѣ, къ ея прошлому, какъ къ основѣ, на которой создалось, окрѣпло и выросло ея настоящее, воспитанія сознанія своей родственной духовной связи съ роднымъ народомъ и духовной связи со всѣмъ человѣчествомъ, любви къ литературѣ, уваженія къ ея дѣятелямъ и здороваго литер. вкуса, гуманнаго идеалистическаго настроенія и, наконецъ, какъ обобщающей задачи,—развитія языка въ широкомъ смыслѣ слова, какъ способности къ

«свободному выраженію въ словѣ своей внутренней жизни во всемъ разнообразіи ея возможныхъ проявленій и къ пониманію выраженія ея другими въ своей рѣчи; какъ обладанія творческой ассоціаціей мысли и слова съ живымъ чутьемъ духа языка» (Г. М. Князевъ). Все это тотъ воспитательный элементъ, который кроется въ литературѣ, и дѣлаетъ ее цѣннымъ въ педагогическомъ отношеніи предметомъ школьнаго преподаванія; но вмѣстѣ съ тѣмъ это же и нѣчто субъективное, связываемое нами съ предметомъ, какъ подсказываемое намъ интересами нашего культурнаго развитія. Однако, въ каждомъ предметѣ школьнаго преподаванія на ряду съ субъективною его цѣнностью, опредѣляемою извѣстными условіями даннаго пространства и времени, въ родѣ общаго уровня національнаго культурнаго развитія, господствующихъ въ данное время эстетическихъ и моральныхъ представленій, пониманія обществомъ воспитательныхъ задачъ школы и т. п., въ каждомъ предметѣ школьнаго преподаванія должна заключаться и цѣнность объективная, которую предметъ не утрачиваетъ въ зависимости отъ времени и пространства, но сохраняетъ ее постоянно — это его образовательное значеніе. Образовательное значеніе литературы, какъ предмета преподаванія въ средней школѣ, заключается въ ея фактическомъ и идейномъ содержаніи, въ методахъ анализа и усвоенія этого содержанія, расширяющаго умственный кругозоръ, вырабатывающаго и углубляющаго міросозерцаніе, развивающаго историзмъ мышленія, воспитывающаго сознаніе причинности явленій литературнаго развитія и пріучающаго къ методамъ научно-критическаго изслѣдованія. Такимъ образомъ, говоря о литературѣ, какъ предметѣ школьнаго преподаванія, и намѣчая его основныя задачи, необходимо прежде всего имѣть въ виду, что преподаваніе литературы въ средней школѣ имѣетъ свои совершенно опредѣленныя, весьма важныя воспитательныя и образовательныя задачи, разрѣшеніе которыхъ должно быть въ равной мѣрѣ и наилучшимъ образомъ обезпечено какъ всею программною постановкою предмета, такъ и методами его преподаванія. Этою сложностью задачъ и опредѣляется своеобразная особенность литературы, какъ предмета преподаванія въ средней школѣ, отличающая ее отъ литературы, какъ науки и предмета преподаванія въ высшей школѣ. Вотъ почему, между прочимъ, и Стоюнинъ, и Острогорскій, и преподавательскія комиссіи и съѣзды, и проф. Незелеповъ, и проф. Бороздинъ, и проф. Перетцъ, и проф. Сиповскій—всѣ, говоря о преподаваніи литера-

туры въ средней школѣ, считаютъ своимъ долгомъ, прежде всего, указать, что литература и исторія литературы въ средней школѣ не наука, а предметъ преподаванія, имѣющій свои собственныя задачи. Это не значитъ, конечно, что между литературою, какъ предметомъ преподаванія въ средней школѣ, и литературою, какъ наукой, нѣтъ, не можетъ быть и не должно быть никакой связи; напротивъ, связь между этими двумя предметами должна быть самая тѣсная, они должны находиться въ постоянномъ взаимодѣйствіи, преподаваніе литературы въ средней школѣ должно быть, если не наукою, то во всякомъ случаѣ непремѣнно наукообразнымъ, т. е. приближающимся къ наукѣ, но литература, какъ предметъ преподаванія въ средней школѣ, не можетъ быть наукою не только въ виду возраста, развитія и общей подготовки учащихся, по главнымъ образомъ въ виду того, что литература или исторія литературы, какъ наука, не обнимаетъ собою всего содержанія литературы, какъ предмета средне-школьнаго преподаванія. Содержаніе понятія «литература, какъ предметъ преподаванія въ средней школѣ», гораздо шире понятія «литература, какъ наука», но объемъ перваго понятія гораздо уже объема второго понятія: въ средней школѣ мы не можемъ сообщать учащимся всей той массы разнообразнаго фактическаго и методологическаго матеріала, который входитъ въ исторію литературы, какъ науку; и наоборотъ, въ университетскомъ преподаваніи литературы мы не можемъ считаться съ тѣмъ субъективнымъ элементомъ, который необходимо должно имѣть въ виду преподаваніе литературы въ средней школѣ, и внѣ котораго литература, какъ предметъ преподаванія, не имѣла бы никакой педагогической цѣнности, въ родѣ, напр., развитія языка, эстетическаго воспитанія, воспитанія высокихъ моральныхъ и соціальныхъ инстинктовъ и стремленій и т. п. Вотъ что значитъ совершенно правильное и глубоко основательное съ педагогической точки зрѣнія утвержденіе, что *литература, какъ наука, не можетъ имѣть мѣста въ средней школѣ.*

Разграничивъ такимъ образомъ литературу, какъ предметъ преподаванія въ средней школѣ, и литературу, какъ науку, и сосредоточивъ свое вниманіе на задачахъ литературы, какъ предмета преподаванія, мы должны озаботиться построеніемъ здѣсь такого общаго плана курса литературы, который бы, какъ это было отмѣчено нами выше, обезпечивалъ наиболѣе удовлетворительное разрѣшеніе и задачи воспитательной и задачи образовательной, которыя мы связываемъ, какъ двѣ равнозначащія

и равноцѣнныя величины, съ литературою, какъ предметомъ преподаванія въ средней школѣ.

Въ настоящее время въ нашихъ мужскихъ гимназіяхъ, согласно съ программами 1890 г., преподаются: русскій съ древнецерк.-слав. яз. въ первыхъ четырехъ кл. (I—IV); исторія русской литературы въ V, VI и VII кл. (V—VII) и теорія словесности въ VIII-мъ кл., и на всемъ протяженіи гимназическаго курса, начиная съ младшихъ классовъ и кончая старшими, строго говоря, въ нашихъ гимназіяхъ нѣтъ сейчасъ самаго важнаго, нѣтъ *литературы*, нѣтъ того, безъ чего немыслимы ни грамматика языка, ни исторія литературы, ни теорія поэзіи. Мало того, нѣтъ литературы—нѣтъ и предмета, въ которомъ кроется огромный воспитательно-образовательный матеріалъ, какого не можетъ дать ни одинъ изъ всѣхъ остальныхъ школьныхъ предметовъ, потому что ученики младшихъ классовъ на урокахъ русскаго языка занимаются грамматикой—главнымъ образомъ, ученики средняго и старшаго возрастовъ знакомятся съ исторіей литературы, и какъ въ томъ, такъ и въ другомъ случаѣ учащіеся имѣютъ дѣло съ отвлеченной схемой, съ формулой. Отъ индивидуальности преподавателя зависитъ скрасить эту схему, сдѣлать ее удобовоспріемлемой, введя въ свой методъ преподаванія большее количество литературнаго матеріала. Въ общемъ же, прохожденіе курса русскаго языка и литературы въ младшихъ классахъ сводится, по преимуществу и въ большинствѣ случаевъ, къ разучиванію грамматическихъ формулъ, въ старшихъ - къ усвоенію по учебникамъ поверхностныхъ свѣдѣній о писателяхъ и ихъ произведеніяхъ, расположенныхъ въ хронологическомъ порядкѣ. Этотъ хронологическій порядокъ ознакомленія учениковъ съ русскими писателями и ихъ произведеніями представляется, собственно говоря, тѣмъ единственнымъ признакомъ, почему этотъ школьный предметъ названъ исторіей литературы; этотъ же признакъ, съ другой стороны, по смыслу оффиціальныхъ требованій, является и главнымъ принципомъ, объединяющимъ собою весь матеріалъ преподаванія. Словомъ, исторія литературы, какъ наука съ ея своеобразными и весьма сложными методами изслѣдованія, съ ея основными обобщающими историческими, философскими или соціальными принципами и точками зрѣнія, и исторія литературы, какъ предметъ преподаванія въ средней школѣ, эти двѣ разныя вещи сейчасъ въ школѣ не разграничены, и вторая изъ нихъ взяла у первой только одинъ и напменѣе важный ея элементъ, именно хроно-

логическую послѣдовательность ознакомленія учениковъ съ писателями.

Если исторія литературы, какъ наука, вообще не можетъ быть перенесена въ среднюю школу, то тѣмъ болѣе она не можетъ замѣнить здѣсь собою *литературы*, не можетъ потому, что она живетъ не самымъ литературнымъ произведеніемъ, а его изслѣдованіемъ и методами изслѣдованія, она интересуется, въ концѣ концовъ, не столько капиталомъ, сколько законами его развитія, жизни и дѣятельности. Средняя же школа, по самому смыслу своей жизни и назначенія, должна дать ученикамъ понятіе объ этомъ капиталѣ, должна дать имъ прежде всего знаніе самыхъ литературныхъ произведеній, литературное развитіе и литературную начитанность, такъ какъ въ средней школѣ—«художественно-литературное произведеніе, прежде всего, должно читаться и изучаться, съ одной стороны, съ цѣлью освѣтить его литературно-художественную цѣнность, доставить художественное наслажденіе и развить художественное пониманіе; съ другой, оно должно обогатить внутренній міръ ученика новыми художественными представленіями, образами и характерами и этимъ путемъ оказывать воздѣйствіе на его собственный характеръ, развивать его ухо, пониманіе и воображеніе въ смыслѣ большей чувствительности ихъ къ дальнѣйшимъ художественнымъ воспріятіямъ».

Я думаю, что *литературная начитанность*—это тотъ конечный пунктъ, къ которому должно стремиться преподаваніе литературы въ средней школѣ, литературная начитанность въ широкомъ смыслѣ этого слова, литературная начитанность въ области художественной, древней и новой, отечественной и отчасти всеобщей литературы.

Путь къ этому конечному пункту пройдетъ чрезъ накопленіе огромной массы художественныхъ образовъ, безконечнаго множества поэтическихъ переживаній, чрезъ пробужденіе и воспитаніе творческихъ инстинктовъ и развитіе художественнаго чутья и литературнаго вкуса, въ настроеніи моральнаго подъема и воодушевленія, и чрезъ воспитаніе національныхъ и общечеловѣческихъ идеаловъ.

Изъ предыдущаго обзора литературы предмета мы уже знаемъ, что въ качествѣ существеннаго недостатка нынѣ дѣйствующаго плана распредѣленія литературныхъ занятій въ средней школѣ было указано то, что, приступая съ V-го класса къ исторіи литературы, наши ученики на два года (V—VI кл.)

лишаются непосредственнаго общенія съ живымъ литературнымъ словомъ въ произведеніяхъ писателей, которые могли бы дать совершенные образцы живого языка, въ произведеніяхъ, которыя даже независимо отъ какихъ-либо теоретическихъ изученій въ связи съ ними, должны были бы оказать благотворное вліяніе на выработку рѣчи и развитіе литературнаго вкуса юныхъ читателей силою непосредственнаго впечатлѣнія своего художественнаго совершенства, потому что ближайшіе интересы изученія живой рѣчи въ V—VI кл. заслоняются историко-литературными наблюденіями надъ такими произведеніями слова, которыя непосредственно не могутъ уже для современнаго молодого поколѣнія имѣть живой смыслъ и значеніе (Г. М. Князевъ). При нынѣ дѣйствующихъ программахъ преподаванія литературы учащіеся въ ту пору своего развитія, когда представляется безусловно необходимымъ *положить своевременное начало выработкѣ ихъ стиля, когда они нуждаются въ образцахъ стиля* (V—VI кл.), должны посвятить большую часть своихъ занятій по словесности изученію памятниковъ древней письменности, которые не могутъ быть ни въ какомъ случаѣ такими именно образцами, въ виду чего представлялось бы, въ силу педагогическихъ соображеній, въ этомъ возрастѣ нѣсколько ограничить рамки изученія древней литературы, и освободившееся такимъ образомъ время посвятить изученію совершенныхъ по формѣ произведеній новѣйшихъ писателей внѣ общей историко-литер. перспективы (Тифлисская комиссія).

Съ другой стороны, въ качествѣ существеннаго недостатка указывалось на то, что, не ознакомленные на фактахъ живого литер. слова съ элементарными понятіями, необходимыми для изученія литературы, учащіеся, приступая съ V-го класса прямо къ курсу исторіи литературы, привлекаются къ занятіямъ такими произведеніями словесности, которыя для усвоенія ихъ содержанія и пониманія формы выраженія его требуютъ болѣе или менѣе сложнаго историч. комментарія и умѣнья перенестись до нѣкоторой степени въ прошлое (Г. М. Князевъ).

Историческое преподаваніе литературы, говорятъ далѣе, начинаясь съ V-го кл., сталкивается здѣсь прежде всего съ недостаткомъ исторической подготовки, а затѣмъ съ недостаткомъ обще-литературной подготовки, вслѣдствіе чего ученики, приступающіе къ историческому изученію литературы, не въ состояніи разбираться въ самыхъ несложныхъ произведеніяхъ, не умѣютъ давать себѣ отчета въ собственныхъ мысляхъ и впеча-

тлѣніяхъ и тѣмъ менѣе сознательно углубляться въ оцѣнку преподавателемъ литературныхъ явленій съ историч. точки зрѣнія (Стоюнинъ; 1907 г., В. Н. Птицынъ). Наконецъ, если вы вспомните, проф. Буславъ стоялъ на точкѣ зрѣнія, что въ основѣ преподаванія словесности въ средней школѣ должно лежать прежде всего чтеніе писателей, на которомъ затѣмъ уже слѣдуетъ строить теоретическое и историческое изученіе литературы. Стоюнинъ считалъ необходимымъ прежде подготовить учениковъ на чтеніи и разборѣ художественныхъ произведеній, болѣе близкихъ къ нашему времени, чтобы затѣмъ съ пользою заниматься въ выпускномъ классѣ *исторіей литературы*. Острогорскій считалъ, что курсъ исторіи литературы предполагаетъ извѣстныя предварительныя знанія историческія, и рекомендовалъ начинать его не ранѣе 2-го полугодія VI-го кл. На той же точкѣ зрѣнія стоялъ и проф. Незеленовъ, считавшій необходимымъ предпослать курсу исторіи литературы, который онъ помѣщалъ въ самые старшіе классы, теорію словесности и чтеніе и разборъ нѣкоторыхъ замѣчательныхъ въ художеств. отношеніи словесныхъ произведеній новаго времени, начиная съ Жуковскаго, такъ какъ, говорилъ онъ, нужно сначала полюбить словесность, чтобы затѣмъ заинтересоваться ея исторіей или теоріей. На этой же точкѣ зрѣнія стояли и министерскія комиссіи 1905 и 1914 г.г. При этомъ Стоюнинъ полагалъ, что чтеніе и разборъ удобнѣе начинать съ произведеній, близкихъ къ нашей современности потому, что въ нихъ изображается обстановка жизни, болѣе или менѣе знакомая ученикамъ, не требуется много историческихъ объясненій, осложняющихъ разборъ; по этимъ произведеніямъ ученику легче понять, какъ жизнь отражается въ литературѣ; на этихъ произведеніяхъ онъ скорѣе заинтересуется вопросами, касающимися жизни знакомаго ему общества, и ближе будетъ принимать къ сердцу отвѣты на эти вопросы. Словомъ, надъ произведеніями, близкими къ нашей современности, Стоюнинъ думалъ, учащіеся будутъ съ большимъ интересомъ работать, а чрезъ то и развитіе ихъ пойдетъ основательнѣе.

Съ другой стороны, что касается исторіи литературы, то, какъ мы видѣли выше, Буслаевъ помѣщалъ ее въ послѣднемъ классѣ, туда же помѣщалъ ее и Стоюнинъ; Острогорскій начиналъ этотъ курсъ со 2-го полугодія VI-го класса; проф. Незеленовъ говорилъ, что исторія словесности годится только для самыхъ старшихъ классовъ; Г. М. Князевъ отвелъ мѣсто краткому курсу исторіи родной литературы въ связи съ исторіей

языка въ послѣднемъ классѣ; Тифлисская комиссія преподавателей отводила исторію литературы на VII—VIII кл.; за помѣщеніе исторіи литературы въ старшіе классы (VI—VIII) высказался и всероссійскій съѣздъ преподавателей 1907 г.; курсъ исторіи литературы отводилъ въ программу самаго старшаго класса и проф. Бороздинъ.

Всѣ эти соображенія относительно распредѣленія курса литературы и общаго характера занятій литературою въ средней школѣ основывались несомнѣнно на извѣстныхъ педагогическихъ данныхъ, которымъ во всѣхъ вопросахъ школьнаго преподаванія должно принадлежать, конечно, рѣшающее значеніе. А эти педагогическія данныя сводятся, въ общемъ, къ элементарному положенію, что только та идея въ воспитательномъ отношеніи можетъ быть плодотворна, которая *непосредственно* западаетъ въ душу въ видѣ ли рельефнаго живого образа, въ видѣ ли сильной инфекціи художеств. творчества; идея же, затушеванная отдаленной исторической перспективой, непонятнымъ языкомъ, сбивчивостью текста, отсутствіемъ ясно чувствуемой художественности формы и т. д., какъ бы сама по себѣ ни была цѣнна, независимо отъ формы своего внѣшняго выявленія, проходитъ безслѣдно по поверхности сознанія, не западая въ душу и не трогая сердца. Поэтому, только такой литературный матеріалъ можно считать пригоднымъ, съ точки зрѣнія воспитательныхъ задачъ школы, какъ бы самъ по себѣ въ національно-культурно-историческомъ отношеніи, внѣ педагогическихъ интересовъ, онъ и ни былъ цѣненъ, который непосредственно дѣйствуетъ на всѣ стороны души ребенка и юноши и отлагается здѣсь живостью своихъ образовъ; если же литературный матеріалъ не способенъ на такое воздѣйствіе, то мы смѣло можемъ утверждать, что съ педагогической точки зрѣнія, съ точки зрѣнія основныхъ задачъ преподаванія литературы въ средней школѣ, этотъ матеріалъ, вообще ли для цѣлей школы, или только для даннаго возраста, не только не полезенъ, но, въ извѣстномъ смыслѣ, можетъ быть даже и вреденъ, вреденъ потому, что, не давая ожидаемой пищи естественнымъ требованіямъ дѣтской психики, онъ тѣмъ самымъ постепенно понижаетъ ея жизнедѣятельность, что выражается въ формѣ пониженія интереса къ занятіямъ вообще и ослабленія художественной воспріимчивости—въ частности.

Такимъ образомъ, матеріалъ преподаванія литературы въ средней школѣ, будетъ ли это литература древняя, будетъ ли это литература новая—безразлично, долженъ находиться въ стро-

гомъ соотвѣтствіи съ элементарными педагогическими требованіями, вытекающими изъ особенностей жизни и развитія дѣтскаго сознанія, въ силу которыхъ все, не отвѣчающее интересамъ непосредственности и живости воспріятія, утомляетъ его и понижаетъ жизнедѣятельность. Такой, именно, характеръ, между прочимъ, имѣетъ тотъ литературный матеріалъ, основываясь на которомъ, средняя школа до сихъ поръ, въ силу программъ и объяснительныхъ къ нимъ записокъ 1890 года, безуспѣшно старается разрѣшить воспитательныя задачи преподаванія литературы въ V и VI-мъ классахъ, что и было указано въ приведенныхъ выше соображеніяхъ.

Итакъ:

1. Исторія литературы, *какъ наука*, не можетъ и не должна имѣть мѣста въ средней школѣ, такъ какъ въ ея задачи не входитъ тотъ педагогическій элементъ, который въ курсѣ литературы, какъ предмета преподаванія въ средней школѣ, составляетъ, между тѣмъ, его существенную сторону; введеніемъ въ среднюю школу исторіи литературы, какъ науки, въ настоящемъ, конечно, смыслѣ этого слова, мы лишили бы школу весьма важнаго воспитательнаго фактора, который кроется именно въ литературѣ, какъ въ предметѣ школьнаго преподаванія, и котораго не заключаетъ въ себѣ литература, какъ наука.

2. Литература, какъ предметъ школьнаго преподаванія, имѣетъ, независимо отъ исторіи литературы, какъ науки, свои собственныя, ей единой присущія, совершенно опредѣленныя и образовательныя задачи, разрѣшеніе которыхъ должно быть въ равной мѣрѣ, одинаково наилучшимъ образомъ обезпечено какъ всею программною постановкою предмета, такъ, въ частности, и методами его преподаванія; этою своеобразной сложностью задачи и опредѣляется особенность литературы, какъ предмета преподаванія въ средней школѣ, отличающая ее отъ литературы, какъ науки и предмета преподаванія въ высшей школѣ; этою же сложностью задачи литературы, какъ предмета преподаванія, обусловливается и настоятельная необходимость возможно болѣе благопріятнаго и удачнаго разрѣшенія проблемы согласованія въ общемъ планѣ построенія курса литературы и выбора литературн. матеріала — задачъ образовательныхъ съ задачами спеціально-воспитательными.

3. Наиболѣе удачнымъ, съ педагогической точки зрѣнія, и при томъ вытекающимъ изъ тѣхъ соображеній, которыя были высказаны русской общественно-педагогической мыслью, раз-

рѣшеніемъ этой основной проблемы школьнаго преподаванія литературы, слѣдуетъ признать тотъ планъ общаго курса занятій литературою, который намѣчаетъ два концентра, изъ которыхъ первый концентръ обнимаетъ IV—VI классы и посвящается подготовительному или пропедевтическому курсу литературы, второй обнимаетъ два старшіе класса (VII и VIII) и посвящается «наукообразному» курсу исторіи русской литературы.

4. Пропедевтическій курсъ литературы, заключающійся въ чтеніи и разборѣ, въ той или иной системѣ, избранныхъ художественныхъ произведеній новѣйшей русской литературы и нѣкоторыхъ произведеній литературы всеобщей внѣ исторической перспективы, долженъ дать учащимся, въ интересахъ развитія языка, литературной начитанности и художественнаго воспитанія, непосредственное общеніе съ живымъ литературнымъ словомъ въ произведеніяхъ писателей, представляющихъ совершенные образцы живого языка, въ произведеніяхъ, которыя, независимо отъ какихъ либо теоретическихъ изученій въ связи съ ними, должны были бы оказать благотворное вліяніе на выработку рѣчи и развитіе литературнаго вкуса юныхъ читателей силою непосредственнаго впечатлѣнія своего художественнаго совершенства; долженъ ознакомить учащихся съ элементарными понятіями, необходимыми для изученія литературы; долженъ дать общелитературную подготовку, чтобы учащіеся, приступивъ впослѣдствіи къ историческому изученію литературы, были бы въ состояніи разбираться въ ея произведеніяхъ, были бы способны отдавать себѣ отчетъ въ собственныхъ мысляхъ и впечатлѣніяхъ и сознательно углубляться въ оцѣнку литературныхъ явленій съ исторической точки зрѣнія; этотъ пропедевтическій курсъ, наконецъ, долженъ дать учащимся извѣстный запасъ знанія литературнаго матеріала, который явился бы для нихъ и основою литературнаго образованія (литературная начитанность) и необходимымъ запасомъ матеріала для дальнѣйшихъ занятій исторіей литературы.

5. «Наукообразный» курсъ исторіи литературы, помѣщаемый въ самые старшіе классы (VII и VIII при восьмиклассномъ курсѣ, VI и VII—при семиклассномъ), долженъ дать учащимся правильное, съ научной точки зрѣнія, представленіе о фактическомъ матеріалѣ, подлежащемъ историко-литературному изученію, (фактическое и идейное содержаніе и композиція произв.), знаніе извѣстнаго minimum-а этого матеріала, раціонально подобраннаго

какъ съ точки зрѣнія педагогической, такъ и съ точки зрѣнія основныхъ, принципіальныхъ положеній соотвѣтствующей научной дисциплины, знакомство съ основными вопросами и методами историко-литературнаго изслѣдованія, ясное представленіе объ историческомъ процессѣ развитія русской литературы, ея важнѣйшихъ эпохахъ и идейномъ содержаніи въ его развитіи, въ связи съ опредѣлявшими это содержаніе факторами общественно-политической, культурной и въ частности литературной жизни, и тѣми литературными формами, въ которыя это идейное содержаніе воплощалось.

6. Поставленныя курсу литературы, какъ предмету преподаванія въ средней школѣ, новыя требованія, вытекающія изъ сложившихся къ настоящему времени, въ связи съ успѣхами историческаго и теоретическаго изученія явленій литературы и литературнаго творчества, взглядовъ, выдвигаютъ необходимость критическаго пересмотра литературнаго матеріала, подлежащаго историко-литературному изученію въ средней школѣ, въ соотвѣтствіи съ данными современной науки, въ цѣляхъ разграниченія матеріала собственно-литературнаго и матеріала преимущественно культурно-историческаго, съ тѣмъ, чтобы все, что могло бы быть, въ качествѣ культурно-историческаго матеріала, пріурочено къ преподаванію ближайшихъ смежныхъ дисциплинъ, было бы исключено изъ программы словесности и перенесено въ соотвѣтствующія мѣста программы по русской исторіи и исторіи церкви (проф. В. Н. Перетцъ; Съѣздъ 1907 г.; Г. М. Князевъ; министерская комиссія 1905 г.; проф. В. В. Сиповскій и др.)

Такъ отвѣтила намъ исторія педагогической мысли на вопросъ, каковы задачи занятій литературою въ средней школѣ, и какъ, во имя наилучшаго разрѣшенія этихъ задачъ, слѣдовало бы строить здѣсь общій планъ преподаванія литературы.

Выше, между прочимъ, мы уже отмѣтили, что уже программы и объяснительныя къ нимъ записки 1905 года отчасти подошли къ осуществленію этого плана. Основныя положенія программъ 1905 г. были усвоены затѣмъ программами 1912 года—«Программы русскаго языка и словесности въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ Министерства Народнаго Просвѣщенія и объяснительныя къ нимъ записки» (Ж. М. Н. Пр. 1912, № 7), которыя, по примѣру программъ 1905 г., въ курсъ IV-го кл. вводили—1) *теорію словесности*, 2) чтеніе и разборъ: отрывковъ изъ Иліады, былинъ объ Ильѣ Муромцѣ, «Тараса Бульбу» Гоголя, «Капитанскую дочку» А. С. Пушкина, «Семейную хронику»

Аксакова (отрывки) и нѣсколько доступныхъ возрасту лирическихъ произведеній Пушкина, Лермонтова, Кольцова и «Недоросль» Фонвизина; этими же программами въ курсъ IV-го кл. былъ введенъ элементарный курсъ исторіи русск. языка. Въ курсъ исторіи литературы, начиная съ V-го класса и по VIII-ой включительно, эти программы вводили рядъ новыхъ произведеній какъ въ отдѣлѣ древне-русскій литературы, такъ и въ отдѣлѣ литературы новѣйшей, а курсъ VIII-го кл., кромѣ того, дополнялся—*свѣдѣніями изъ западно-европейской литературы.* Въ курсъ IV-го кл., говорилось въ объяснительной запискѣ къ этимъ программамъ, вводится обстоятельный разборъ нѣсколькихъ произведеній Пушкина, Гоголя и другихъ писателей, съ цѣлью пріучить учениковъ къ сознательному, вдумчивому чтенію; перечисленныя въ программѣ произведенія представляютъ собою матеріалъ, *интересный* для учениковъ IV-го кл., *доступный возрасту и очень благодарный для развитія у учащихся пріемовъ литературнаго анализа и интереса къ этой работѣ;* если съ младшихъ классовъ не пріучать учениковъ къ такому анализу литературныхъ произведеній, то для нихъ изученіе новѣйшей русской литературы въ старшихъ классахъ потеряетъ значительную долю интереса и пользы.

Что касается исторіи литературы, то программа 1912 года обращала, между прочимъ, вниманіе на то, чтобы такіе чисто-историческіе памятники, какъ «Поученіе Владимира Мономаха», «Домострой», «Переписка Грознаго съ Курбскимъ» и т. под. не заслоняли собою на урокахъ словесности произведеній болѣе поэтическихъ по своему характеру и содержанію, въ родѣ житій, легендъ и сказаній, которыя,—«почти забытыя въ прежнихъ программахъ, новая программа выдвигаетъ на первое мѣсто». По отношенію къ новой и новѣйшей литературѣ (XVIII—XIX вв.) программы 1912 г. требовали, чтобы умѣлое руководительство преподавателя способствовало тому, «чтобы учащіеся выяснили себѣ богатое содержаніе русской литературы за эти два вѣка ея жизни и пріучились спокойно разбираться не только въ явленіяхъ литературнаго характера, но и въ явленіяхъ самой жизни, прошлой и настоящей, поскольку она выразилась и выражается въ произведеніяхъ нашей литературы».

Кромѣ того, въ противоположность категорическому запрещенію программъ 1890 г., программы 1912 года обязывали преподавателя при прохожденіи курса исторіи литературы, въ интересахъ систематичности изложенія, единственно обусловли-

вающемъ собою, по мнѣнію объяснительной записки, серьезное образовательное и воспитательное значеніе исторіи словесности, какъ предмета изученія въ школѣ,—«выяснить учащимся преемственность историческихъ явленій, связь этихъ явленій съ жизнью эпохи, литературныя направленія, опредѣлившіяся въ жизни каждой эпохи, значеніе личности писателя для его творчества, значеніе различныхъ вліяній русскихъ и иноземныхъ; въ этомъ «историзмѣ» новой программы и есть та система, которая свяжетъ разрозненныя произведенія въ одну цѣпь литературнаго развитія и поможетъ учащимся нарисовать цѣльную картину литературной жизни прошлаго».

Программы и объяснительныя къ нимъ записки 1915 г., намѣченныя спеціальною комиссіей по порученію г. Министра гр. П. Н. Игнатьева и опубликованныя въ Ж. М. Н. Пр. за 1915 г. (ноябрь), какъ мы отмѣтили выше, вплотную подошли къ разрѣшенію вопроса о распредѣленіи матеріала преподаванія литературы въ средней школѣ и его задачахъ къ той точкѣ зрѣнія, на которой, въ общемъ, въ главнѣйшемъ, наиболѣе широкомъ своемъ теченіи, стоитъ современная педагогическая мысль, исторію которой я представилъ вамъ выше, и въ этомъ и преимущества программъ 1915 года и ихъ большая общественно-педагогическая цѣнность. Какими бы недостатками въ своихъ частностяхъ онѣ ни отличались, въ какихъ бы поправкахъ и дополненіяхъ онѣ ни нуждались, программы эти представляютъ собою впервые у насъ оффиціальную реализацію общественно-педагогической точки зрѣнія, потому что онѣ разрѣшили основной и самый трудный вопросъ объ общей конструкціи курса занятій литературою въ томъ именно духѣ, какъ того требовала современная педагогическая мысль.

„То обстоятельство, что главнѣйшія desiderata комиссіи ген. Ванновскаго вновь подтверждены передъ Министерствомъ и обществомъ новой комиссіей 1915 года, указываетъ прежде всего на существованіе традиціи въ области педагогической мысли, стремящейся сейчасъ къ проведенію въ жизнь по существу однихъ и тѣхъ же идеаловъ. Эта стойкость послѣднихъ въ борьбѣ со всесокрушающимъ временемъ не только подтверждаетъ лишній разъ жизненность самыхъ идеаловъ, но и служитъ лучшимъ аргументомъ въ пользу послѣднихъ въ глазахъ тѣхъ, кто или самъ не является спеціалистомъ по вопросамъ, разрабатываемымъ въ комиссіи, или почему-либо держится въ отношеніи вопроса о необходимости въ школьномъ дѣлѣ реформъ вообще ко-

лебательно». Такъ, между прочимъ, отозвался объ этихъ программахъ старый педагогъ, В. Гуссовъ на страницахъ журнала «Родной языкъ въ школѣ» за 1915 г. (ноябрь—дек.), привѣтствовавшій въ нихъ и освобожденіе пятоклассниковъ отъ «игры въ исторію литературы», и рѣшеніе комиссіи ввести ознакомленіе учащихся съ наиболѣе выдающимися образцами литературы всеобщей, и ея имманентное изученіе произведеній художеств. литературы, начиная съ IV-го класса, родоначальникомъ котораго въ русской педагогіи является Стоюнинъ, и которое проектировалось комиссіей ген. Ванновскаго, въ трудахъ которой авторъ отзыва принималъ непосредственное участіе, и разрѣшеніе комиссіей вопроса о мѣстѣ и времени прохожденія курса исторіи русскаго языка, и устраненіе комиссіей нѣкоторыхъ «схоластическихъ задовъ нѣмецко-буслаевской ложноклассической системы».

Преподаваніе русскаго языка и литературы, какъ важнѣйшаго въ образовательно-воспитательномъ отношеніи предмета въ средней школѣ, по программамъ 1915 г., имѣетъ своею задачею: 1) выработку въ учащихся сознательнаго отношенія къ важнѣйшимъ особенностямъ грамматическаго строя родного языка какъ въ его настоящемъ состояніи, такъ и въ историческомъ его развитіи; 2) обогащеніе собственнаго языка учащихся новымъ языковымъ матеріаломъ и развитіе въ нихъ навыковъ свободной, правильной и красивой устной и письменной рѣчи; 3) развитіе мышленія учащихся и воспитаніе ихъ этическихъ чувствъ на матеріалѣ, который, въ силу своей художественной образности, наиболѣе доступенъ для непосредственнаго воспріятія и глубокихъ переживаній ребенка и юноши; 4) обогащеніе учащихся извѣстнымъ запасомъ литературной начитанности въ области, главнымъ образомъ, отечественной литературы, какъ выразительницы высокихъ національныхъ завѣтовъ, а также и въ области литературы всеобщей, какъ величайшихъ образцовъ художественнаго творчества всѣхъ вѣковъ и народовъ; 5) воспитаніе въ учащихся чувства изящнаго вообще, любви къ литературнымъ занятіямъ, собственнаго, въ отдѣльныхъ случаяхъ, творческаго дарованія и сознательнаго вообще отношенія къ литературнымъ явленіямъ и 6) ознакомленіе учащихся съ элементарными пріемами и общимъ характеромъ научно-критическаго изслѣдованія.

Въ связи съ этими задачами, программа занятій по русскому языку и литературѣ въ средней школѣ, по плану Комиссіи, обнимаетъ собою:

1) курсъ этимологіи и синтаксиса (I—III кл.); 2) курсъ исторіи русскаго языка (VII кл.); 3) чтеніе и изученіе, эстетическое, психологическое и историко-литературное, избранныхъ произведеній русской художественной литературы XIX в. и нѣкоторыхъ произведеній литературы всеобщей внѣ исторической преемственности развитія литературы („имманентное" чтеніе I—VII кл.); 4) элементарныя свѣдѣнія изъ стилистики и исторической поэтики въ связи съ занятіями „имманентнымъ" чтеніемъ и исторіей литературы (III—VII кл.); 5) исторію русской литературы (VI—VII кл.); 6) эпизодическій курсъ исторіи всеобщей литературы въ связи и на ряду съ курсомъ исторіи русской литературы (VI—VII кл.); 7) внѣклассное чтеніе; 8) письменныя работы разнообразныхъ видовъ и характера.

Особенность разсматриваемыхъ программъ составляетъ не только ясно выраженный ими широкій взглядъ на задачи преподаванія въ средн. школѣ русскаго яз. и литературы, но и разрѣшеніе вопроса о согласованіи интересовъ воспитательныхъ съ интересами историко-образовательными въ организаціи общаго плана преподаванія литературы. Курсъ *исторіи литературы* этими программами отведенъ на два послѣдніе класса (VI—VII), но ему предпослано, начиная съ IV-го класса, чтеніе и разборъ избранныхъ произведеній русской художеств. литературы XIX в. и нѣкоторыхъ произведеній литературы всеобщей внѣ исторической преемственности развитія литературы. Этотъ пропедевтическій курсъ названъ въ программахъ терминомъ „имманентное" чтеніе, при чемъ это чтеніе, составляя исключительный предметъ и методъ занятій литературою въ IV—V классахъ, продолжается затѣмъ попутно съ курсомъ исторіи литературы въ VI—VII классахъ.

Въ каждомъ художественномъ произведеніи, читаемъ мы въ статьѣ—докладѣ прив.-доц. Н. Трубицына: *Кое-что объ общей конструкціи программы изученія литературы и языка на старшей ступени средней школы* (М. 1915, Синод. типогр.) заключается масса *его личныхъ—имманентныхъ* разнообразныхъ цѣнностей, цѣнныхъ съ точки зрѣнія литературной, и съ точки зрѣнія воспитательной. Игнорировать ихъ въ средней школѣ—совсѣмъ непростительно. Словесная ли форма произведенія, или его фабула и типы, или идеологія вообще и отдѣльныя мысли, или его чувства—все это *сама школа* для школьниковъ, ясная, легкая и емкая. Въ этой школѣ успѣшнѣе, чѣмъ въ какой другой,—самой методической и самой дидактической, воспитываютъ школьники

сами себя, литературно и нравственно, т. е. свой умъ и душу, свои вкусы и понятія. Какой-нибудь разсказъ Тургенева дастъ мальчику гораздо болѣе ясное представленіе о томъ, какъ надо бы, примѣрно, говорить и писать, нежели самые талантливые уроки по грамматикѣ. Образъ Татьяны или Лизы гораздо скорѣе и сильнѣе затронетъ душу юноши, чѣмъ самыя прекрасныя страницы самаго прекраснаго трактата по этикѣ. Словомъ, здѣсь сама школа, при томъ въ значительной степени «самодѣятельная». Итакъ, имманентное чтеніе имѣетъ въ виду особый порядокъ изученія литературы, заключающійся въ томъ, что литература изучается на отдѣльныхъ, избранныхъ и систематически подобранныхъ, произведеніяхъ внѣ историко-литературной перспективы, при чемъ основные вопросы изученія литературнаго произведенія при имманентномъ методѣ остаются, конечно, тѣми же самыми, какіе обыкновенно ставятся и сейчасъ при историческомъ изученіи литературы въ средней школѣ въ тѣхъ случаяхъ, когда приходится изучать, или, выражаясь школьнымъ терминомъ, разбирать отдѣльныя наиболѣе выдающіяся или типичныя произведенія того или иного писателя, въ родѣ: «Евгенія Онѣгина», «Героя нашего времени», «Старосвѣтскихъ помѣщиковъ», «Шинели» и т. п.

Съ этой точки зрѣнія, совершенно правъ Н. К. Пиксановъ, опубликовавшій, какъ членъ Комиссіи 1915 г., въ „Матеріалахъ по реформѣ средней школы“ (Петр. 1915) свое особое мнѣніе, когда онъ говоритъ о томъ, что элементы имманентнаго изученія неизбѣжно входятъ въ историческій курсъ литературы, такъ какъ, помимо изученія вопросовъ развитія литературнаго стиля, поэтическихъ формъ, литературныхъ направленій и школъ—на произведеніяхъ крупныхъ писателей, преподаватель исторіи литературы, изучая съ школьниками Гоголя или Тургенева, *не можетъ не коснуться* психологическаго, бытового, идейнаго, общественнаго содержанія ихъ произведеній. Поэтому нельзя не согласиться также съ совершенно основательнымъ мнѣніемъ Н. К. Пиксанова о томъ, что въ шестомъ и седьмомъ классахъ имманентное чтеніе, какъ отдѣльный курсъ, параллельный курсу исторіи литературы, излишне, такъ какъ оно здѣсь сливается съ исторіей литературы.—Во всякомъ случаѣ, правильно составленный и исподволь использованный списокъ произведеній для такого имманентнаго изученія литературы, по совершенно вѣрному замѣчанію Н. Н. Трубицына, гарантируетъ педагогу хорошій и надёжный фондъ для курса по исторіи рус-

ской литературы (главнымъ образомъ, конечно, для періода конца XVIII—половины XIX в.) и тѣмъ ускоритъ его прохожденіе; впрочемъ, не только ускоритъ, но и сдѣлаетъ это прохожденіе болѣе основательнымъ, ибо то, что воспринято исподволь, не наспѣхъ, всегда и глубже сознается, и тверже помнится.

Въ то время какъ на „имманентное“ чтеніе программами 1915 г. возложены спеціальныя литературно-пропедевтическія и литературно-художественно-воспитательныя задачи, цѣлью курса исторіи русской литературы этими же программами намѣчено изученіе не только избранныхъ писателей или отдѣльныхъ поэтическихъ произведеній, но и общаго историческаго развитія литературы.

По указанію объяснительной записки, такой курсъ, разсматривая литературу, какъ словесное художество, долженъ, прежде всего, установить историческую послѣдовательность и преемственность въ развитіи литературнаго языка и стиля, формъ и направленій; здѣсь должны быть выяснены, въ предѣлахъ школьныхъ возможностей, иноземныя вліянія и, еще того больше, внутренній ростъ художественности нашей національной поэзіи,— въ произведеніяхъ крупнѣйшихъ ея представителей и цѣлыхъ литературныхъ школъ. Но такъ какъ литература связана съ общимъ культурнымъ состояніемъ народа, то историческое ея изложеніе въ школѣ должно останавливаться и на этихъ связяхъ съ развитіемъ просвѣщенія и общественныхъ направленій; послѣднимъ итогомъ здѣсь должно явиться ясное представленіе учащихся объ историческомъ ходѣ и высокихъ пріобрѣтеніяхъ нашей національной духовной культуры.—Въ такомъ видѣ, въ общихъ чертахъ, Комиссіей 1915 года былъ намѣченъ планъ прохожденія литературы въ средней школѣ и опредѣлены характеръ и задачи ея изученія.

VI.

Методъ занятій литературою.

Исходя изъ убѣжденія, что средняя общеобразовательная школа въ области преподаванія русскаго языка и словесности въ концѣ концовъ должна дать своимъ учащимся извѣстную *литературную начитанность*, или, выражаясь терминомъ В. П. Острогорскаго, литературное образованіе и выработать въ нихъ, въ извѣстной, конечно, мѣрѣ, сознательное отношеніе къ явленіямъ литературы; что она должна воспитать въ учащихся,—въ посильныхъ, разумѣется, для нихъ рамкахъ,—научный методъ работы, т. е. методъ самостоятельнаго изслѣдованія; что она должна развить въ своихъ питомцахъ способность свободно, красиво, охотно и любовно владѣть, какъ на письмѣ, такъ и въ устной рѣчи, своимъ роднымъ языкомъ и использовать возможно шире богатую сокровищницу національнаго и общечеловѣческаго художественнаго творчества и въ цѣляхъ воспитанія нравственности учащихся въ широкомъ смыслѣ этого слова; а также, что преподаваніе русскаго яз. и словесности въ средней школѣ, въ цѣляхъ наилучшаго достиженія какъ указанныхъ выше задачъ, такъ и задачъ средне-школьнаго образованія вообще, должно быть построено на принципѣ воспитанія широкой самодѣятельности учащихся и носить лабораторный, такъ сказать, характеръ, въ которомъ ученикъ наблюдаетъ, собираетъ и группируетъ матеріалъ для того, чтобы затѣмъ въ устной или письменной формѣ умѣть суммировать его и сдѣлать самостоятельный выводъ;—съ другой стороны, твердо помня, что «каждый литературный памятникъ есть результатъ одновременнаго дѣйствія самыхъ разнообразныхъ силъ, что какъ литература вообще, такъ и каждое произведеніе и каждый писатель въ частности суть созданіе многихъ разнообразныхъ условій, которыя сами суть порожденіе извѣстнаго времени“ (В. М. Истринъ); что по отношенію, однако, къ выдающимся талантамъ, какъ, напр., Достоевскій или Толстой, исключительно историческая точка зрѣнія многаго, тѣмъ не

менѣе, недообъяснитъ, такъ какъ, давая вообще объясненіе связи фактовъ, она не даетъ объясненія ихъ сущности (онъ же),—мы на этихъ основныхъ положеніяхъ и будемъ строить свой методъ занятій литературою въ средней школѣ.

Въ центрѣ занятій литературою въ средней школѣ должно быть поставлено непосредственное текстуальное изученіе учащимися подъ руководствомъ преподавателя избранныхъ художественныхъ произведеній русской литературы и нѣкоторыхъ произведеній литературы всеобщей. Чтеніе и *разборъ* литературныхъ произведеній—вотъ тотъ существенный элементъ, который лежитъ въ основѣ школьныхъ занятій литературою, образуя собою центральное ядро, вокругъ котораго группируются и къ которому сходятся всѣ частности этихъ занятій, и вмѣстѣ съ тѣмъ опредѣляя собою и общій планъ занятій. Имѣя въ виду цѣли литературнаго образованія, средняя школа должна дать своимъ питомцамъ извѣстный запасъ знанія фактическаго литературнаго матеріала; съ другой стороны, непосредственное воспріятіе литературнаго матеріала и связанныя съ нимъ эмоціональныя переживанія представляютъ собою элементарный методъ усвоенія тѣхъ имманентныхъ цѣнностей литературнаго произведенія, которыми опредѣляется и его педагогическое значеніе и его значеніе, какъ историко-литературнаго памятника. Какъ основа литературнаго образованія въ самомъ широкомъ смыслѣ этого слова, непосредственное чтеніе избранныхъ литературныхъ произведеній, въ связи съ ихъ разборомъ, явится для учащихся самою лучшею школою воспитанія ума и чувства, источникомъ творческаго вдохновенія, будителемъ свѣтлыхъ порывовъ и благородныхъ стремленій. Вотъ почему чтеніе избранныхъ произведеній художественной литературы и должно стоять въ центрѣ всѣхъ школьныхъ занятій литературою. Съ другой стороны, интересы наиболѣе продуктивнаго использованія имманентныхъ цѣнностей художественнаго произведенія требуютъ чтенія литературнаго произведенія въ цѣломъ его объемѣ, не считая, конечно, возможныхъ построчныхъ сокращеній, вызываемыхъ иногда соображеніями цензурнаго свойства или чисто педагогически-художественными интересами, а не въ формѣ хрестоматическихъ отрывковъ, напоминающихъ собою куски разбитой статуи или клочки полотна картины. Мы предпочитаемъ, конечно, любоваться цѣлой статуей и цѣлой картиной и не стали бы рвать ихъ на клочки, думая этими клочками замѣнить цѣлое; такъ и хрестоматическій отрывокъ изъ литературнаго произведенія не можетъ

замѣнить собою цѣлаго литературнаго произведенія и дать о немъ истиннаго представленія. Поэтому литературная хрестоматія можетъ быть терпима въ средней школѣ въ крайнемъ случаѣ только въ младшемъ возрастѣ, съ среднихъ же классовъ (IV—V) слѣдуетъ переходить уже непосредственно къ литературнымъ произведеніямъ. Въ IV-мъ или въ V-мъ кл. нельзя читать отрывковъ изъ «Старосвѣтскихъ помѣщиковъ», „Тараса Бульбы“, «Капитанской дочки», «Полтавы», и т. п., а надо читать эти произведенія цѣликомъ, въ полномъ ихъ объемѣ и въ такомъ видѣ дѣлать ихъ предметомъ класснаго разбора и литературныхъ бесѣдъ. Что касается старшихъ классовъ, то я сказалъ бы, что требованіе чтенія избранныхъ и подлежащихъ историко-литературному изученію произведеній цѣликомъ, въ полномъ ихъ объемѣ, должно было бы здѣсь безусловнымъ, если бы я не боялся недостатка времени, которое имѣется въ распоряженіи преподавателя. Не говоря уже, конечно, о произведеніяхъ лирическихъ или эпическихъ, въ родѣ поэмъ Пушкина: „Кавказскій пл.“, «Цыганы», «Полтава», повѣсти „Мѣдный всадникъ“, Лермонтова—«Боярин Орша», „Мцыри“ и т. п., если они не читались учениками раньше, я думалъ бы, что при томъ же условіи даже такія крупныя произведенія, какъ «Евгеній Онѣгинъ». „Ревизоръ“, „Мертвыя души“, „Рудинъ“, «Дворянское гнѣздо» и т. п. должны были бы быть прочтены здѣсь въ классѣ не въ характерныхъ отрывкахъ, а цѣликомъ не только въ интересахъ цѣльности художественнаго воспріятія, но и потому, что преподаватель литературы сейчасъ не всегда можетъ быть увѣренъ въ томъ, что *всѣ* ученики класса такъ или иначе сами прочтутъ внѣ класса указанныя произведенія и непосредственно изъ самихъ произведеній ознакомятся съ ихъ фактическимъ и идейнымъ содержаніемъ. Къ сожалѣнію, въ виду обширности матеріала и ограниченности времени, выставленное требованіе для старшихъ классовъ невыполнимо, и преподавателю поневолѣ приходится, изучая съ учениками то или иное произведеніе, ограничиваться только чтеніемъ наиболѣе характерныхъ цитатъ, представляющихъ собою извѣстный матеріалъ для намѣченныхъ по данному произведенію или автору заключеній.

Въ младшемъ возрастѣ при классномъ чтеніи и разборѣ литературныхъ произведеній, какъ мы видѣли выше, существенное вниманіе преподавателя сосредоточивается на развитіи наблюдательности и синтеза въ самыхъ элементарныхъ формахъ (конспектированіе матеріала, см. стр. 78). Въ среднемъ возрастѣ

этотъ же элементъ наблюдательности и синтеза углубляется въ преподаваніи путемъ болѣе систематическаго упражненія учащихся въ внимательномъ отношеніи къ тексту, въ посильномъ изслѣдованіи и анализѣ текста для извлеченія изъ текста наиболѣе существеннаго, съ точки зрѣнія его литературно-художественнаго интереса, матеріала, который затѣмъ самостоятельно группируется учащимися въ извѣстномъ порядкѣ, какъ того требуетъ данная имъ для устнаго или письменнаго отвѣта тема (см. стр. 83—88). Въ старшемъ возрастѣ работа преподавателя, въ общемъ, идетъ въ томъ же направленіи развитія наблюдательности и анализа, но анализъ на этой ступени литературныхъ занятій осложняется элементомъ не только самостоятельнаго, но и свободнаго синтеза, т. е. синтеза, не подсказаннаго заранѣе поставленною преподавателемъ темою или вопросомъ, какъ это имѣло мѣсто въ среднемъ возрастѣ, о чемъ, между прочимъ, нами было сказано выше, когда мы говорили на тему, какъ заниматься литературою въ младшемъ возрастѣ (см. стр. 88—89).

Памѣтивши, такимъ образомъ, чтеніе литературнаго произведенія въ качествѣ исходнаго пункта занятій литературою въ среднемъ и старшемъ возрастѣ и опредѣливши въ общихъ чертахъ основной характеръ и направленіе этихъ занятій, мы должны теперь опредѣлить яснѣе, въ чемъ же, собственно говоря, должно заключаться изученіе литературнаго произведенія въ средней школѣ, къ чему, въ концѣ концовъ, долженъ сводиться здѣсь такъ называемый разборъ литературнаго произведенія, на которомъ должно строиться и имманентное и историческое изученіе въ средней школѣ литературы.

Какъ вы помните изъ предыдущаго, Стоюнинъ, говоря о чтеніи и разборѣ литературныхъ произведеній, имѣлъ въ виду изученіе фактическаго и идейнаго содержанія произведенія и его композиціи, которое должно привести учащихся къ подробному знакомству съ литературнымъ произведеніемъ, а это знакомство должно выразиться въ умѣньѣ дать себѣ ясный отчетъ въ томъ: 1) какія мысли и какъ изложены въ произведеніи; 2) какихъ сторонъ жизни касается авторъ и какъ къ нимъ относится; 3) какіе характеры развиваетъ и какую видитъ связь ихъ съ дѣйствительностью и пр.

По Острогорскому, знакомство съ писателемъ должно сводиться къ рѣшенію слѣдующихъ главнѣйшихъ вопросовъ: 1) какъ смотрѣлъ поэтъ на свое поэтическое призваніе; 2) какъ

смотрѣлъ на жизнь, т. е. какъ къ ней относился, съ какимъ чувствомъ, какія стороны жизни, свѣтлыя или темныя, изображалъ; 3) что именно внесъ въ литературу своею дѣятельностью, т. е. какіе живые типы, изображеніе какихъ именно явленій жизни, или какое особое направленіе, и 4) нѣтъ ли какихъ особенностей въ его изложеніи и содержаніи вообще?

Проф. Незеленовъ полагалъ, что разборъ литературныхъ произведеній въ средней школѣ долженъ заключаться въ *психологическомъ разборѣ характеровъ* въ произведеніяхъ великихъ поэтовъ съ привнесеніемъ въ него историческаго элемента. Эта точка зрѣнія проф. Незеленова въ связи съ разсмотрѣніемъ его книги: «О преподаваніи русской словесности»—въ 1896 году, между прочимъ, была детально въ методическомъ отношеніи разработана М. И. Черниковымъ въ интересной брошюрѣ: *Къ методикѣ преподаванія русск. словесности* въ старшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній. (Тифлисъ). Авторъ намѣчаетъ опредѣленный порядокъ методической разработки литературныхъ образцовъ въ цѣляхъ, чтобы учащіеся усвоили при составленіи характеристикъ: 1) три основныхъ точки отправленія. умственная, нравственная и эстетическая стороны духовной дѣятельности человѣка; 2) необходимость для точности характеристикъ изученія условій и типичныхъ чертъ времени. когда дѣйствовало данное лицо, а также и возможнаго вліянія мѣстности на образованіе разбираемаго характера; 3) понятіе о художественной типичности и поэтической идеализаціи; 4) принципъ правильности психологической постановки художественныхъ типовъ. Составленіе же характеристикъ, по мысли автора, въ курсѣ словесности представляется работою, проходящею черезъ всѣ старшіе классы, въ виду чего вопросъ имѣетъ серьезное педагогическое значеніе. Что же касается вообще изученія литер. произведенія въ школѣ, то М. И. Черниковъ рекомендуетъ преподавателю при анализѣ произведенія имѣть въ виду:

1) образовательный элементъ (эпоха, детали историч. или бытовой жизни);

2) эмоціональный элементъ (элементы, непосредственно дѣйствующіе на наше сердце, чувства: переживанія героевъ, ихъ моральныя качества);

3) психологію характеровъ;

4) основную мысль или идею;

5) эстетическую сторону художественнаго произведенія (поэтическій языкъ; форма; провѣрка на произведеніи основъ эстетики)

Г. М. Князевъ по вопросу о методѣ литературныхъ занятій въ средней школѣ высказался въ томъ смыслѣ, что эти занятія должны имѣть своимъ исходнымъ пунктомъ непосредственное чтеніе лит. произведеній и быть сосредоточены на: а) психологическомъ разборѣ характеровъ въ изучаемыхъ произведеніяхъ; б) выясненіи настроеній и чувствъ автора; в) опредѣленіи общаго тона произведенія и характера отразившагося въ немъ процесса творчества; г) въ опредѣленіи характерныхъ чертъ образнаго выраженія внутренняго смысла произведенія въ словѣ.

Интересный рядъ тезисовъ по вопросу о томъ, что надо имѣть въ виду при критической оцѣнкѣ художественныхъ произведеній, т. е. при чтеніи и разборѣ литературныхъ произведеній въ средней школѣ, высказалъ въ 1903 г. на съѣздѣ преподавателей военно-учебныхъ заведеній почтенный петроградскій преподаватель Ф. А. Витбергъ:

1) обратить вниманіе на мысли, чувства и дѣйствія разсматриваемаго лица;

2) обратить вниманіе на отзывы о немъ окружающихъ его лицъ и на отношеніе ихъ къ нему;

3) обратить вниманіе на отзывы о немъ и на отношеніе къ нему автора;

4) составить наше собственное о немъ мнѣніе, принявъ во вниманіе не только все перечисленное въ предыдущихъ пунктахъ, но и то впечатлѣніе, какое разсматриваемое лицо произвело на насъ;

5) отмѣтить противорѣчія, какія могутъ встрѣтиться въ одномъ и томъ же произведеніи или въ разныхъ произведеніяхъ одного и того же автора;

6) опредѣлить естественность и правдоподобіе изображенія;

7) обратить вниманіе на тонъ всего произведенія (сатирическій, ироническій, восторженный, равнодушный и т. п.);

8) очень полезно сопоставлять произведенія, написанныя на одинъ и тотъ же сюжетъ разными авторами, напр.: «Бориса Годунова» Пушкина съ „Макбетомъ“ Шекспира; «Отелло» Шекспира съ драмой Островскаго «Грѣхъ да бѣда на кого не живетъ», «Короля Лира» Шекспира съ разсказомъ Тургенева «Степной король Лиръ» и т. д.;

9) составленное самостоятельно мнѣніе полезно провѣрить отзывами о разбираемомъ произведеніи литературной критики; но съ критическими статьями должно знакомиться непремѣнно уже послѣ того, какъ составилось свое собственное какое бы то

ни было мнѣніе; тогда и критическія статьи могутъ быть подвергнуты критикѣ, а не приняты на вѣру;

10) исходной точкой при оцѣнкѣ художественныхъ произведеній или какого либо изображеннаго въ немъ лица непремѣнно должны быть тѣ нравственныя понятія, какія выработалъ себѣ человѣкъ, т. е. то, что называется идеаломъ человѣка; поэтому, необходимо рѣшить, какой нравственный (а, слѣдовательно, и психологическій) вопросъ лежитъ въ основѣ разбираемаго произведенія, ибо подобные вопросы составляютъ сущность художественныхъ произведеній;

11) для выясненія происхожденія нѣкоторыхъ типовъ необходимо ознакомиться съ тѣми историческими и общественными условіями, среди которыхъ возникъ данный типъ (состояніе образованности, литературныя вліянія, экономическія условія—напр., крѣпостничество,—политическія стремленія и т. п.); но все это имѣетъ преимущественно историческое значеніе, нисколько не уменьшающее нравственно-психологическаго (т. е. самаго важнаго, главнаго) значенія художественнаго произведенія; сюда же, т. е. къ области исключительно исторической, относится и вопросъ о тѣхъ или другихъ постороннихъ вліяніяхъ на автора, напр., вопросъ объ увлеченіи его какимъ либо иностранцемъ или русскимъ писателемъ, о подражаніи ему и заимствованіяхъ изъ него;

12) самое важное въ каждомъ художественномъ произведеніи—точка зрѣнія автора, т. е. тотъ уголъ зрѣнія, подъ которымъ онъ разсматриваетъ жизнь вообще и изображаемыя имъ жизненныя явленія въ частности, тотъ идеалъ, который онъ кладетъ въ основу жизни вообще. Изъ этого идеала вытекаютъ всегда основныя идеи автора, воплощеніемъ которыхъ служатъ его произведенія.

Вопросъ о методическихъ пріемахъ, употребляемыхъ при изученіи литературныхъ произведеній въ средней школѣ, особенно детально и съ полною обстоятельностью былъ разработанъ тифлисскимъ съѣздомъ въ 1904 г. Съѣздъ по указанному вопросу остановился на слѣдующемъ:

1) сообщеніе учащимся времени и условій личной и общественной жизни, когда и подъ вліяніемъ которыхъ написано данное произведеніе;

2) классное (лирика) или домашнее (эпосъ, драма), въ зависимости отъ формы и объема, чтеніе произведенія, при чемъ во второмъ случаѣ преподаватель предлагаетъ учащимся рядъ руко-

водящихъ вопросовъ, заставляющихъ вдуматься въ содержаніе произведенія; эти вопросы могутъ касаться психологической, историко-культурной, художественной и другихъ сторонъ избраннаго сочиненія;

3) уясненіе содержанія произведенія (лирика), при чемъ преподаватель предлагаетъ учащимся обращаться къ нему за разъясненіемъ непонятныхъ имъ словъ и выраженій и въ тѣхъ же цѣляхъ ставитъ свои вопросы; или же передача учениками содержанія произведенія, прочтеннаго ими дома (эпосъ, драма), и чтеніе въ классѣ наиболѣе характерныхъ отрывковъ; при изученіи драматическихъ произведеній они прочитываются въ классѣ цѣликомъ или въ избранныхъ отрывкахъ по ролямъ, при чемъ послѣднія заблаговременно распредѣляются между лучшими чтецами класса, сообразно ихъ индивидуальнымъ способностямъ, не исключая при этомъ возможности и чтенія произведенія самимъ преподавателемъ; при изученіи эпическихъ произведеній предложенные въ руководство учащимся вопросы для домашняго чтенія дѣлаются затѣмъ предметомъ класснаго обсужденія, при чемъ преподаватель руководитъ преніями учащихся и направляетъ ихъ къ правильному выясненію вопроса;

4) выясненіе основного настроенія, чувства или мысли автора въ данномъ произведеніи (лирика); общій анализъ произведенія: выясненіе типовъ, общей мысли, художественности его, особенностей стиля и языка и проч. (эпосъ); по прочтеніи отдѣльныхъ сценъ или дѣйствій отмѣчаются мѣста, наиболѣе характерныя для дѣйствующихъ лицъ, указывающія развитіе дѣйствія въ драмѣ, способствующія уясненію ея общей мысли; выясненіе развитія дѣйствія, составленіе характеристикъ дѣйствующихъ лицъ, группировка ихъ, выясненіе основной мысли произведенія, если она ярко выражена (драма);

5) установленіе связи между даннымъ стихотвореніемъ и другими произведеніями поэта или его міровоззрѣніемъ (лирика); выясненіе историко-литературнаго и художественнаго значенія произведенія (лирика, эпосъ, драма);

6) выясненіе особенностей стиля, языка, литературной формы и вида произведенія;

7) составленіе подъ руководствомъ преподавателя ряда темъ на основаніи разобраннаго литературнаго произведенія и разработкакъ нимъ плановъ, при чемъ особенное вниманіе обращается на развитіе въ учащихся самодѣятельности; темы и планы записываются въ особыя тетради, которыми учащіеся могутъ поль-

зоваться при устныхъ отвѣтахъ, давая такимъ образомъ устныя сочиненія на основаніи матеріала, доставленнаго избраннымъ произведеніемъ;

8) выразительное чтеніе стихотвореній учащимися (или отрывковъ изъ эпич. и драм. произведеній) и заучиваніе ихъ наизустъ;

9) устныя и письменныя сочиненія учащихся на разработанныя въ классѣ темы, касающіяся той или другой стороны даннаго произведенія;

10) выясненіе цѣнности произведенія для жизни человѣка, для выработки его мировоззрѣнія.

Тотъ же тифлисскій съѣздъ подробно останавливался и на вопросѣ о томъ, какой долженъ быть камментарій при изученіи разнаго рода произведеній и, согласно разработкѣ означеннаго вопроса тифлисской комиссіей, согласился на томъ, что комментарій можетъ быть:

1. *біографическій*: время и поводъ къ написанію авторомъ даннаго произведенія; важнѣйшіе факты жизни автора и данныя, характеризующія его міровоззрѣнія въ этотъ періодъ времени; отраженіе личности автора въ разбираемомъ произведеніи;

2) *реальный, или вещественный:* объясненіе непонятныхъ словъ и выраженій; сообщеніе краткихъ свѣдѣній объ упоминаемыхъ въ произведеніи историческихъ лицахъ, географическихъ названіяхъ, миѳологическихъ терминахъ и пр.;

3) *грамматическій*: разъясненіе формъ, не встрѣчающихся въ современной литературной рѣчи, и замѣна ихъ формами современными—литературными; указаніе на встрѣчающіеся въ произведеніи важнѣйшіе элементы церковно-слав., народнаго русскаго или иностранныхъ языковъ,

4) *стилистическій:* разъясненіе картинныхъ оборотовъ рѣчи, особенно характерныхъ для произведенія или автора; указаніе въ сочиненіи архаизмовъ, варваризмовъ, провинціализмовъ и неологизмовъ; разъясненіе, насколько они умѣстны въ данномъ произведеніи, при чемъ реальному, грамматическому и стилистическому комментарію отводится чисто служебное мѣсто; объемъ его обусловливается отчетливымъ пониманіемъ учащимися текста и содержанія произведенія; детальный стилистическій комментарій преподаватель можетъ дать учащимся въ томъ случаѣ, если желаетъ сообщить имъ новыя свѣдѣнія по теоріи словесности или возобновить въ памяти уже извѣстное имъ;

5) *логическій:* дѣленіе сочиненія на части; установленіе между ними внутренней связи; извлеченіе общей мысли произведенія; ознакомленіе учащихся съ элементарными свѣдѣніями по логикѣ, поскольку это необходимо при изученіи даннаго сочиненія;

6) *историко-литературный:* краткая характеристика эпохи, необходимая для пониманія содержанія, изображенныхъ типовъ, жизненной обстановки; указаніе генетической связи изображенныхъ въ произведеніи типовъ съ предшествующими; указаніе въ немъ особенностей литературнаго направленія, господствовавшаго въ данный періодъ времени;

7) *психологическій:* элементарныя свѣдѣнія по психологіи, необходимыя при выясненіи характеровъ изображенныхъ лицъ; характеристики этихъ лицъ съ указаніемъ общечеловѣческихъ, національныхъ, типическихъ и индивидуальныхъ чертъ; выясненіе зарожденія и развитія душевныхъ явленій въ человѣкѣ, насколько это дается изучаемымъ произведеніемъ;

8) *этическій и эстетическій:* нравственная оцѣнка изображенныхъ въ произведеніяхъ характеровъ; эстетическая оцѣнка формы и содержанія изучаемаго произведенія.

Установивъ эти положенія, тифлисская комиссія совершенно правильно признала, что въ полномъ объемѣ эти положенія не всегда могутъ быть примѣнены къ тому или другому произведенію, такъ какъ это зависитъ и отъ самого произведенія, и отъ его литературнаго вида, и отъ цѣлей преподавателя при его изученіи. —

Проф. В. М. Истринъ въ своемъ возраженіи на программу курса русской словесности 1905 года высказался, въ общихъ чертахъ, о методѣ преподаванія литературы въ томъ смыслѣ, что наиболѣе цѣлесообразнымъ онъ считаетъ такое преподаваніе, которое ставило бы и разъясняло такого рода вопросы: 1) что сказалъ авторъ; 2) почему онъ такъ сказалъ? и 3) почему его слово было встрѣчено сочувственно? Состояніе общества въ тотъ или другой моментъ, элементы предшествующаго періода, еще продолжающіе жить, элементы новые, частію входящіе извнѣ, частію вызывающіеся новыми событіями—политическими и общественными, взаимодѣйствіе тѣхъ и другихъ—вотъ что, по мнѣнію проф. Истрина, должно быть цѣлью изученія историческихъ предметовъ въ средней школѣ.

Объяснительная записка къ программамъ 1912 г. обязывала преподавателя, какъ мы видѣли выше, выяснять учащимся преемственность историческихъ явленій, связь этихъ явленій съ

жизнью эпохи, литературныя направленія, опредѣлившіяся въ жизни каждой эпохи, значеніе личности писателя для его творчества, значеніе различныхъ вліяній русскихъ и иностранныхъ. Изученіе біографіи писателя, какъ предпосылки къ чтенію его произведеній, должно обратить особое вниманіе на тѣ черты жизни писателя, которыя отразились въ его творчествѣ; писатель же долженъ быть понять учениками, какъ человѣкъ извѣстной эпохи, какъ выразитель интересовъ и міровоззрѣній своего времени; что же касается общаго метода преподаванія, то оно, по смыслу объяснительной записки 1912 г., что впрочемъ отмѣчалось и раньше во всѣхъ методическихъ указаніяхъ, руководствахъ и замѣткахъ, не должно обращаться въ чтеніе лекцій, а должно носить скорѣе характеръ «бесѣды», участниками которой дожны быть, главнымъ образомъ, сами ученики, а руководителемъ—преподаватель.

Наконецъ, объяснительная записка къ программѣ пропедевтическаго курса литературы 1915 г. опредѣляла общій методъ занятій литературою въ части, касающейся имманентнаго чтенія, слѣдующимъ образомъ: при занятіяхъ литературою въ средней школѣ слѣдуетъ стремиться къ тому, чтобы учащіеся, читая подъ руководствомъ преподавателя избранное произведеніе, возможно шире и глубже воспринимали всю сумму его художественныхъ образовъ и переживали волнующія художника чувства, чтобы они проникались идейнымъ содержаніемъ произведенія, дѣлали его своимъ собственнымъ достояніемъ и на немъ воспитывали свое нравственное чувство, чтобы на произведеніяхъ изящной литературы они научились понимать и любить силу и красоту роднаго языка и поэтическія формы, въ которыя облекалась «возвышенная мысль» художника, чтобы они могли проникаться тою „божественностью“, которая сквозитъ въ каждой складкѣ свободной мысли художника, чтобы они вмѣстѣ съ тѣмъ на разборѣ и изученіи текста подъ руководствомъ преподавателя пріучались постепенно къ самостоятельному анализу текста, къ умѣнью самостоятельно разбираться въ немъ, отыскивать необходимый для намѣченныхъ цѣлей матеріалъ, группировать его и дѣлать на основаніи его самостоятельные выводы и обобщенія; съ другой стороны, слѣдуетъ помнить, что «имманентное» чтеніе произведеній имѣетъ своею цѣлью, между прочимъ, также и подготовку необходимаго матеріала, какъ основы для послѣдующаго курса исторіи литературы, который отнесенъ на два старшихъ класса, въ виду чего изученіе того или иного

произведенія или группы произведеній одного и того же автора и т. д., по мысли объяснительной записки, должно необходимо обнимать въ себѣ какъ эстетическую и психологическую сторону, такъ и стороны историко-біографическую, историческую, историко-литературную и научно-критическую.

Объяснительная записка тѣхъ же программъ 1915 г. къ курсу исторіи русской литературы намѣтила слѣдующій методическій порядокъ занятій:

1) непосредственное ознакомленіе учащихся съ памятниками словесности путемъ чтенія памятниковъ древней письменности въ подлинномъ текстѣ, а не въ переложеніи;

2) культурно-историческое освѣщеніе того или иного писателя или литературнаго періода; внутренній эстетическій и психологическій анализъ отдѣльныхъ произведеній, примѣнявшійся въ низшихъ и среднихъ классахъ, осложняется здѣсь новыми пріемами изученія: творчество каждаго писателя связывается съ его біографіей и излагается въ хронологической послѣдовательности своего развитія, такъ, чтобы ученики могли осознать духовный ростъ и творческій путь поэта; затѣмъ, на примѣрахъ крупныхъ или характерныхъ писателей выясняются черты литературныхъ школъ и направленій; при неизбѣжной эпизодичности курса, вынуждаемой недостаткомъ времени, на обязанности преподавателя лежитъ сообщеніе классу сводныхъ литературно-культурныхъ характеристикъ, связующихъ отдѣльныхъ писателей съ ихъ временемъ и общей литературной эволюціей.

Приведенный нами матеріалъ изъ исторіи интересующаго насъ вопроса даетъ намъ возможность, подводя отчасти итогъ тому, что по этому вопросу было сказано раньше, исходя, съ другой стороны, изъ общихъ принциповъ и задачъ преподаванія литературы въ средней школѣ, какъ они были намѣчены нами выше, и поставивъ вопросъ, что же дѣлать съ литературнымъ произведеніемъ на урокѣ словесности,—отвѣтить на него слѣдующимъ образомъ.

Такъ какъ всякій авторъ и всякое литературное произведеніе представляютъ собою результатъ одновременнаго дѣйствія самыхъ разнообразныхъ силъ и созданіе самыхъ разнородныхъ условій, которыя въ свою очередь тѣсно связаны съ условіями извѣстнаго времени (точка зрѣнія на принципы изученія литературы въ средней школѣ, нашедшая свое отраженіе, между

прочимъ, въ статьѣ *Б. Эйхенбаума*—«Р. Шк.» 1915, № 12, не можетъ быть пока принята школою во вниманіе, въ виду ея неразработанности), то, естественно, классная работа преподавателя надъ даннымъ авторомъ или опредѣленнымъ даннымъ произведеніемъ должна сводиться, прежде всего и главнымъ образомъ, къ анализу составляющихъ его разнообразныхъ элементовъ, съ одной стороны—обусловившихъ собою самое произведеніе, съ другой стороны—отразившихся въ данномъ произведеніи. Отсюда, приступая къ изученію литературнаго произведенія, представляется необходимымъ, прежде всего, *познакомиться съ исторической обстановкой* (общественная жизнь, политика, наука и пр.), *на фонѣ которой появилось данное произведеніе.*

Другимъ, весьма важнымъ факторомъ, обусловливающимъ собою литературное произведеніе, является *личность автора*, т. е. условія его рожденія (среда), воспитанія и образованія (культура), характеръ его индивидуальной и общественной жизни и дѣятельности, его интересы, идеалы и стремленія (психологія) въ то время, когда онъ создавалъ разсматриваемое произведеніе. Выясненіе этихъ двухъ весьма сложныхъ элементовъ должно предшествовать непосредственному изученію текста произведенія, въ которомъ главными вѣхами для преподавателя могутъ быть: личность автора, какъ она отразилась въ данномъ произведеніи; современная эпоха, ея понятія, интересы и стремленія; выведенные авторомъ герои съ точки зрѣнія психологической, бытовой и исторической; фактическій матеріалъ, сообщавшійся даннымъ произведеніемъ его современникамъ, какъ новое знаніе въ области искусства, науки, литературы, философіи, исторіи, общественнаго быта, психологіи отдѣльныхъ характеровъ и цѣлой соціальной среды и пр.; литературная форма даннаго произведенія и его литературная исторія, т. е. установленіе его связи съ литературной традиціей, опредѣленіе его литературнаго направленія или «школы» и пр.; наконецъ, художественная цѣнность даннаго произведенія, его литературное и историческое значеніе. Я не считаю нужнымъ говорить здѣсь о томъ, что не всякое, конечно, произведеніе можно и должно изучать во что бы то ни стало въ указанномъ мною объемѣ его имманентнаго содержанія; я лишь отмѣчаю основные вопросы, которые обычно приходится преподавателю имѣть въ виду, изучая въ классѣ разнообразныя по формѣ и содержанію литературныя произведенія.

Примѣръ:

«Письма русскаго путешественника» Н. М. Карамзина.

Приступая къ изученію «Писемъ» Карамзина, преподаватель прежде всего останавливается на характеристикѣ русской жизни, ея умственныхъ теченій и литературы во второй половинѣ XVIII-го в.; затѣмъ знакомитъ учащихся съ важнѣйшими біографическими данными писателя, ограничивая матеріалъ 1789 годомъ, т. е. годомъ поѣздки автора за границу, и подчеркивая въ немъ тѣ детали, которыя впослѣдствіи помогутъ понять и уяснить и существенныя литературныя детали изучаемаго памятника, въ родѣ, напр., его сентиментальнаго направленія, литературныхъ интересовъ автора и т. п. Послѣ этого преподаватель приступаетъ непосредственно къ чтенію въ классѣ намѣченныхъ заранѣе отрывковъ изъ указаннаго произведенія, останавливая попутно вниманіе учащихся на тѣхъ частностяхъ, которыя подсказываются указанными выше «вѣхами» изученія литературнаго произведенія, и предлагая учащимся заносить въ свои записныя тетради добытый путемъ такого чтенія и анализа матеріалъ. Такимъ образомъ, въ ученическихъ тетрадяхъ, въ концѣ чтенія произведенія, оказался записаннымъ слѣдующій матеріалъ:

1) Первое письмо, изъ Твери отъ 18 мая 1789 г.—новый стиль и новое содержаніе сравнительно съ тѣмъ, что мы видѣли у писателей ломоносовской школы; языкъ сближенъ съ разговорнымъ; предметомъ содержанія письма служатъ душевныя переживанія автора въ минуту разставанія съ друзьями и родиной; характеръ содержанія письма и стиль его—сентиментальны; въ письмѣ сказалась нѣжная, чувствительная душа его автора.

2) Карамзинъ въ своихъ «письмахъ» давалъ русскому читателю новыя свѣдѣнія о Европѣ (Кенигсбергъ, 19 іюня), о нѣмецкой литературѣ (отъ 5 іюля), о различныхъ культурныхъ учрежденіяхъ—картинныхъ галлереяхъ, музеяхъ, библіотекахъ (отъ 12 іюля); бесѣды русскаго путешественника съ западноевропейскими учеными, писателями, философами свидѣтельствуютъ о его образованности и даютъ намъ представленіе о характерѣ его умственныхъ интересовъ во время его поѣздки (Кенигсбергъ, отъ 19 іюня; отъ 5 іюля; Веймаръ, отъ 20 іюля, отъ 21 іюля и др.); авторъ хорошо знакомъ съ нѣмецкой литературой, что видно изъ его бесѣды съ Гердеромъ (Веймаръ, 20

іюля); французскую литературу (Ліонъ, марта 1790; Парижъ, 29 апр.; Лондонъ).

3) Красоты природы вызываютъ слезы на глазахъ у русск. путешественника, чувство счастья и благодарности къ Богу (Въ каретѣ дорогою), что говоритъ о его религіозномъ настроеніи.

4) Въ подробномъ описаніи деталей посѣщенныхъ имъ мѣстностей, городовъ, учрежденій сказывается наблюдательность путешественника (Кенигсбергъ, 19 іюня; Парижъ, 2 апр.; то же, апрѣля . . . 1790; Лондонъ, іюля . . . 1790; то же письмо о судѣ присяжныхъ).

5) Письмо изъ Парижа о Левекѣ свидѣтельствуетъ объ историческихъ интересахъ Карамзина и вмѣстѣ съ тѣмъ раскрываетъ новую черту его личности—чувство національной гордости, національное самосознаніе или патріотизмъ; о томъ же говоритъ его письмо изъ Парижа (іюня . . . 1790: характеръ французовъ) и заключительное письмо изъ Кронштадта.

6) Письма: «Пастушьи хижины на Альпійскихъ горахъ» и «Долина Гасли» говорятъ о вліяніи на Карамзина идей Руссо.

7) Свои «Письма» К. называетъ зеркаломъ своей души въ теченіе 18 мѣсяцевъ.

Анализъ содержанія избранныхъ отрывковъ изъ произведенія ведется преподавателемъ главнымъ образомъ въ цѣляхъ извлеченія матеріала, необходимаго для отвѣта на два вопроса: 1) какъ въ этомъ произведеніи отразилась личность автора; 2) что вносило собою данное произведеніе въ сознаніе современнаго читателя и въ литературу. Поэтому, закончивъ чтеніе произведенія, преподаватель переходитъ къ группировкѣ матеріала, останавливаясь на двухъ темахъ: 1) Личность Карамзина по его «Письмамъ р. п.» и 2) Значеніе «Писемъ р. п.», какъ литературнаго произведенія,—и, привлекая всѣхъ учениковъ класса къ совмѣстной работѣ, составляетъ общими силами два конспекта на указанныя выше темы:

1. *Личность Карамзина по его «Письмамъ русск. пут.».*

1. Черты его душевнаго склада: нѣжность чувства (письма изъ Твери, изъ Швейцаріи); чистосердечное добродушіе (бесѣда съ Виландомъ); любовь къ природѣ (письма изъ Швейцаріи); религіозность (бесѣда съ Кантомъ, письмо изъ Швейцаріи); патріотизмъ (письма изъ Парижа, изъ Кронштадта).

2. Умственные интересы Карамзина: цѣль поѣздки за границу; любознательность; наблюдательность; литературная начитанность, литературные вкусы и интересы.

3. Общественные интересы и симпатіи русскаго путешественника.

2) *Значеніе «Писемъ р. путешественника», какъ литературнаго произведенія.*

Преподаватель обращаетъ вниманіе учащихся на то, что отвѣтъ на подобную тему легко дать, разсмотрѣвъ, что́ данное произведеніе представляетъ собою, какъ литературный памятникъ, т. е. что онъ давалъ своимъ современникамъ и что онъ внесъ собою въ русскую литературу. Отвѣтъ:

1) „Письма р. пут.“ давали современникамъ цѣнное въ образовательномъ и воспитательномъ отношеніи фактическое содержаніе (приводятся примѣры);

2) въ нихъ нашла свое отраженіе интересная личность автора (примѣры);

3) съ точки зрѣнія языка, литературной формы и направленія они представляли собое новое явленіе въ русской литературѣ (примѣры).

Намѣченные три пункта представляютъ собою непосредственное раскрытіе содержанія темы; но интересъ полноты отвѣта на тему требуетъ вводной части, которая и намѣчается общими усиліями въ видѣ отвѣта на вопросъ общаго характера: Какъ возникли «Письма р. пут.»?

Послѣ разработки этихъ (или подобныхъ имъ) конспектовъ, въ классѣ же прочитывается рядъ отрывковъ изъ критической литературы о данномъ авторѣ и изучаемомъ произведеніи, и предлагается учащимся къ ближайшему уроку на любую изъ разработанныхъ въ классѣ темъ составить устное сочиненіе; затѣмъ, къ слѣдующему уроку ученикамъ предлагается приготовить устное сочиненіе и на вторую изъ разработанныхъ въ классѣ темъ, руководствуясь составленными конспектами, что, впрочемъ, не обязательно: ученикъ, если можетъ, долженъ имѣть полное право внести свои измѣненія какъ въ расположеніе матеріала, такъ и въ общую конструкцію плана сочиненія, или даже разработать свой отвѣтъ совершенно оригинально, не считаясь вовсе съ разработанными въ классѣ конспектами, лишь

бы работа его отличалась необходимою обстоятельностью и опиралась на опредѣленный фактическій матеріалъ. Когда ученики дали устныя сочиненія, на тѣ же темы могутъ быть предложены имъ и письменныя работы. Такъ въ тѣсной связи съ классной методической проработкой литературнаго матеріала ученики учатся постепенно и умѣнью писать сочиненія.

«Горе отъ ума» — Грибоѣдова.

I. Общественно-политическое настроеніе и умственныя теченія въ русскомъ обществѣ въ началѣ XIX в.: французская философія, либеральное направленіе царствованія Императора Александра I, Отечественная война и Парижскій походъ.

II. Біографія Грибоѣдова, и въ частности: какъ Грибоѣдовъ работалъ надъ комедіей, и какъ она сохранилась.

III. Классное чтеніе и анализъ текста съ особеннымъ обращеніемъ вниманія на обрисовку личностей Фамусова и Чацкаго, на личность автора, на языкъ и форму произведенія, причемъ ученики карандашемъ на поляхъ текста отмѣчаютъ характерныя слова, фразы и цѣлыя цитаты и попутно отмѣченный матеріалъ запосятъ и въ свою записную тетрадь.

Такимъ образомъ, въ концѣ чтенія комедіи о Чацкомъ ученики записали слѣдующее:

1) чувствителенъ, и веселъ, и остеръ, уменъ, краснорѣчивъ, уѣхалъ ума искать (Д. I, явл. 5); малый съ головой (Д. II, явл. 5; Д. III, явл. 21); остроуменъ, наблюдателенъ и знаетъ хорошо московскіе нравы (Д. I, явл. 7; Д. II, явл. 5; Д. III, явл. 21);

2) любитъ искренно Софью (Д. I, явл. 7; Д. III, явл. 1);

3) врагъ иноземнаго воспитанія и вообще всякаго увлеченія иностраннымъ (Д. 1., явл. 7; Д. III, явл. 22);

4) Чацкій—прямая, честная и неподкупная натура (Д. II, явл. 2; Д. III, явл. 3 и др.).

О Фамусовѣ:

1) взгляды его на науку и просвѣщеніе (Д. I, явл. 2, 4; Д. III, явл. 21);

2) система воспитанія дочери (Д. I, явл. 4, 5; Д. II, явл. 5);

3) отношеніе къ своему служебному долгу и обязанностямъ (Д. I, явл. 4; Д. II, явл. 1, 5);

4) принципы, которыми Фамусовъ руководится въ своихъ

отношеніяхъ къ окружающимъ его людямъ (Д. I, явл. 4, 5; Д. II, явл. 1, 2, 5).

IV. Составленіе конспектовъ на темы: Характеристика Фамусова; то же Чацкаго; Фамусовскій кружокъ; «Вѣкъ нынѣшній и вѣкъ минувшій» въ комедіи Грибоѣдова «Горе отъ ума» и т. п.

1) *Характеристика Фамусова.*

1. Комедія Грибоѣдова, какъ картина московскихъ нравовъ начала XIX в.

2. Личность Фамусова: его нравственныя воззрѣнія; отношеніе къ вопросамъ воспитанія и просвѣщенія; отношеніе къ своему служебному долгу и обязанностямъ; умственные и общественные интересы Фамусова.

3. Историческій интересъ типа Фамусова.

V. Знакомство учениковъ путемъ класснаго чтенія съ отзывами о комедіи Грибоѣдова: Пушкина, Гоголя, Бѣлинскаго, Гончарова, Веселовскаго, Котляревскаго, Овсянико-Куликовскаго.

VI. Литературная бесѣда на тему: *Значеніе комедіи Грибоѣдова «Горе отъ ума» въ исторіи русской литературы.*

Конспектъ бесѣды:

1. Русская и западно-европ. комедіи въ XVIII в.

2. Русская жизнь въ началѣ XIX в.

3. Художественный интересъ комедіи съ точки зрѣнія ея типовъ.

4. Особенности ея драматической формы.

5. Историческое значеніе комедіи.

6. Мотивы національные и общечеловѣческіе въ комедіи Грибоѣдова.

VII. Заучиваніе наизусть отрывковъ изъ комедіи.

VIII. Устныя и письменныя сочиненія на разработанные въ классѣ конспекты, а также и рефераты отдѣльныхъ учениковъ на предложенныя преподавателемъ темы въ связи съ даннымъ произведеніемъ.

«Кавказскій плѣнникъ» — Пушкина.

(конспектъ урока)

1. Подъ какими вліяніями создавалась поэма «Кавказскій плѣнникъ»: личныя переживанія поэта въ связи съ ссылкою на

югъ; поэзія Байрона и др. литер. вліянія; Кавказъ и его природа.

2. Что представляетъ собою «Кавказскій плѣнникъ», какъ литературное произведеніе: типъ плѣнника; черкешенка; быть и нравы горцевъ; природа; идеализація первобытной среды.

3. Въ какой мѣрѣ образъ плѣнника отвѣчаетъ замыслу Пушкина, и въ какой мѣрѣ онъ байроническій типъ?

4. Въ пушкинскомъ плѣнникѣ больше чертъ современной русской дѣйствительности, нежели характерныхъ особенностей литературныхъ героевъ иноземныхъ образцовъ; отсюда, плѣнникъ есть первый въ творчествѣ Пушкина реальный общественный типъ, и историко-лит. интересъ его опредѣляется тѣмъ, что онъ въ творчествѣ Пушкина былъ первымъ эскизомъ того же общественно-психологическаго типа, который впослѣдствіи былъ данъ Пушкинымъ въ его Онѣгинѣ.

Разработанный въ указанномъ направленіи памятникъ въ связи съ чтеніемъ хотя бы извѣстныхъ отрывковъ изъ Бѣлинскаго и др., дастъ необходимый матеріалъ для отвѣтовъ на темы: 1) Психологическій и историко-литературный интересъ пушкинскаго «плѣнника»; 2) «Кавказскій плѣнникъ» въ творчествѣ Пушкина и т. п.

«Психологическій и историко-литературный интересъ пушкинскаго плѣнника».

(Конспектъ сочиненія)

1. Подъ какими вліяніями создавалась поэма.

2. Личность плѣнника: данныя поэмы о его жизни и стремленіяхъ до плѣна; плѣнникъ у горцевъ; его душевныя переживанія и настроеніе; встрѣча съ черкешенкой; бѣгство изъ плѣна.

3. Какія задачи имѣлъ въ виду Пушкинъ, создавая свой образъ (установить на основаніи писемъ, замѣтокъ и объясненій самого автора, напр., письмо къ Н. И. Гнѣдичу отъ 24 марта 1821 г. изъ Кишинева; къ Н. И. Гречу отъ 21 сент. 1821 г. оттуда же; особенно къ В. П. Горчакову отъ 1821—22 г.).

4. Двойственность художественнаго замысла (поэзія «гордой личности» и воплощеніе «преждевременной старости души») сказалась въ противорѣчивыхъ чертахъ характера, которыми

авторъ обрисовываетъ своего героя, въ общей художественной невыдержанности типа («характеръ плѣнника неудаченъ»—говоритъ Пушкинъ).

5. Будучи неудачнымъ, какъ художественный образъ, какъ воплощеніе извѣстнаго замысла, какъ «характеръ», плѣнникъ, тѣмъ не менѣе, удаченъ, какъ реальный общественно-психологическій типъ, и съ этой точки зрѣнія можетъ быть разсматриваемъ, какъ представитель русской молодежи начала XIX в.

6. Историко-литературный интересъ типа плѣнника.

«Кавказскій плѣнникъ» въ творчествѣ Пушкина.

(Конспектъ сочиненія)

1. Когда и какъ Пушкинъ написалъ свою поэму.

2. Что представляетъ собою поэма, какъ художественное произведеніе: содержаніе; герои; обрисовка характеровъ; личность автора, его симпатіи, интересы, стремленія, общественно-философское настроеніе; природа; форма произведенія.

3. Художественный интересъ поэмы; литературный интересъ (замыселъ, форма, литературныя вліянія); историческій интересъ (если разсматривать образъ плѣнника съ точки зрѣнія отраженія въ немъ чертъ современной дѣйствительности); историко-литературный интересъ (плѣнникъ, какъ опредѣленный общественно-психологическій типъ, одинъ изъ моментовъ развитія типа Онѣгина и вообще типа «лишняго человѣка»).

Поэма «Цыганы» — Пушкина.

(Конспектъ урока)

Чтеніе и разборъ поэмы «Цыганы» ведется въ общемъ по плану предыдущаго урока, но осложняется введеніемъ новаго момента, опредѣляющаго собою центральный интересъ литературнаго разбора даннаго произведенія, именно: обращеніемъ особеннаго вниманія учащихся на критическое отношеніе автора къ своему герою, что особенно рельефно выясняется изъ сопоставленія Алеко съ плѣнникомъ. Итакъ, конспектъ урока (или ряда уроковъ) чтенія и разбора поэмы «Цыганы» можетъ быть построенъ такимъ приблизительно образомъ:

1. Когда и при какихъ условіяхъ личной жизни Пушкина была написана данная поэма, т. е. устанавливается хронологическая преемственность творчества поэта въ интересахъ историко-литературнаго изученія и освѣщенія матеріала.

2. Чтеніе и текстуальный разборъ произведенія съ обращеніемъ вниманія на матеріалъ, иллюстрирующій психологію Алеко, психологію старика цыгана и Земфиры, бытъ цыганскаго табора и укладъ жизни «душныхъ городовъ», форму произведенія.

3. Разсмотрѣніе указаннаго матеріала должно привести къ заключенію, что поэтъ отрицательно относится къ своему герою, развѣнчиваетъ въ немъ «гордаго человѣка» и идеализируетъ первобытную среду.

4. Отсюда устанавливается извѣстный параллелизмъ художественной концепсіи даннаго произведенія и «Кавказскаго плѣнника», но сопоставленіе психологіи Алеко и плѣнника обнаруживаетъ разницу въ отношеніяхъ къ своимъ героямъ самого автора; установленіе этого факта съ соотвѣтственной историко-литературной мотивировкой и чтеніемъ научно-критической литературы должно раскрыть ученикамъ процессъ развитія художественнаго міросозерцанія Пушкина.

5. Чтеніе и разборъ произведенія заключается составленіемъ конспектовъ на темы: 1) Личность Алеко и отношеніе къ нему автора поэмы; 2) Алеко и плѣнникъ; 3) Сыны цивилизаціи и дѣти природы въ раннихъ поэмахъ Пушкина; 4) Значеніе поэмы «Цыганы» въ творчествѣ Пушкина и т. п., по которымъ ученики составляютъ свои устные и письменные отвѣты и сочиненія. Эти же конспекты, заранѣе разработанные преподавателемъ, должны служить и для него руководящею нитью при классной разработкѣ литературнаго произведенія.

Сыны цивилизаціи и дѣти природы въ раннихъ поэмахъ Пушкина.

(Конспектъ сочиненія)

1. Условія личной жизни, литературные интересы и увлеченія Пушкина въ южный періодъ его жизни.

2. Плѣнникъ и Алеко (психологія личности): данныя о ихъ жизни и настроеніи въ послѣдовательные моменты ихъ развитія; отношеніе ихъ къ себѣ и къ людямъ.

3. Какими чертами въ поэмахъ обрисованы горцы и ихъ жизнь, личность черкешенки; старикъ цыганъ и жизнь цыганскаго табора.

4. Сопоставленіе двухъ міровъ раскрываетъ методъ художественной идеализаціи среды, ставитъ вопросъ о литературныхъ источникахъ Пушкина (Руссо, Байронъ и др.) и вызываетъ въ воспоминаніи уже извѣстный учащимся изъ предыдущаго курса матеріалъ: «Письма русскаго путешественника» (письма изъ Швейцаріи) и ихъ автора.

Проходя южныя поэмы Пушкина, преподаватель долженъ ознакомить своихъ учениковъ съ поэзіей Байрона и прочесть въ классѣ характерные отрывки изъ его произведеній.

«Евгеній Онѣгинъ»—Пушкина.

(Конспектъ урока)

1. Воспроизвести въ памяти учащихся важнѣйшіе моменты и факты изъ пережитыхъ Пушкинымъ съ начала его творчества литературныхъ вліяній и развитія его художеств. творчества до «Евгенія О.».

2. Дать необходимыя біографическія и хронологическія свѣдѣнія, имѣющія отношеніе къ роману.

3. Прочесть съ учениками въ классѣ и разобрать текстуально романъ (опустивши изъ гл. I, строфы: 11, 12; 29—34; гл. IV, 7—10; 45—46; 50; гл. VI, 5), обративъ вниманіе на тотъ матеріалъ, который романъ даетъ для уясненія психологіи личности Онѣгина, Татьяны, Ленскаго; для характеристики частныхъ и типичныхъ сторонъ современной русской жизни, городской и деревенской; для характеристики Пушкина, какъ художника русской природы; для характеристики своеобразныхъ особенностей формы произведенія.

4. На основаніи отмѣченнаго и попутно съ чтеніемъ романа разсмотрѣннаго матеріала, а также на основаніи чтенія отрывковъ изъ научно-критической литературы: Бѣлинскій, Овсянико-Куликовскій, Сиповскій, Ключевскій и др., выяснить художественное значеніе романа (картины образы, типы, форма), историческое и ист-литературное значеніе (мѣсто романа въ творчествѣ Пушкина, отразившіяся на романѣ литературныя вліянія; литературная цѣнность созданныхъ поэтомъ общественно-психологическихъ типовъ Онѣгина и Татьяны; аналогичные имъ типы въ творчествѣ Пушкина и у другихъ поэтовъ).

5. Разработка конспектовъ на темы: Личность Онѣгина Характеристика Татьяны; Отраженіе русской жизни въ романѣ Пушкина «Евгеній Онѣгинъ»; «Евгеній Онѣгинъ» Пушкина, какъ художественное произведеніе и т. п.

Характеристика Евгенія Онѣгина.

(Конспектъ сочиненія)

1. Русская жизнь въ началѣ XIX в.; общественно-политическое настроеніе, умственные и литературные интересы.

2. Романъ Пушкина, какъ «энциклопедія русской жизни».

3. Основныя черты личности Онѣгина: его воспитаніе и образованіе; его жизнь, интересы и занятія; Онѣгинъ въ деревнѣ; отношеніе его къ окружающей средѣ и отдѣльнымъ ея представителямъ въ разные моменты его жизни.

4. Общественно-психологическій и историко-литературный интересъ пушкинскаго типа.

Полтава—Пушкина.

(Конспектъ урока)

1. Значеніе Петра В. въ исторіи Россіи, въ исторіи русской науки, литературы и просвѣщенія.

2. Петръ В. въ сознаніи современниковъ. Надгробное слово Ѳеофана Прокоповича 1725 г. Похвальное слово Петру Великому Ломоносова 1755 г.; Петръ В. въ современной сказкѣ и карикатурѣ.

3. Отношеніе къ личности Петра В. Пушкина; его историческія занятія, связанныя съ Петромъ В.

4. Петръ В. въ произведеніяхъ Пушкина: Стансы (1826), Арапъ Петра В. (1827), Полтава (1828), Мѣдный всадникъ (1833), Пиръ Петра В. (1835).

5. Біографическія, историческія, хронологическія и литературныя данныя въ связи съ „Полтавою“.

6. Чтеніе и разборъ поэмы съ обращеніемъ особеннаго вниманія на обрисовку личности Петра В., Мазепы, Маріи; на общій характеръ или методъ творчества, сказавшійся въ обрисовкѣ личности Петра В.; на детали художественной формы произведенія.

7. Чтеніе отрывковъ изъ научно-критической литературы и составленіе конспектовъ на темы: Петръ В. въ «Полтавѣ» Пушкина; Петръ В. и Мазепа въ изображеніи Пушкина и т. п.

«Мертвыя души»—Гоголя.

(Планъ урока)

1. Въ связи съ разсмотрѣнными ранѣе произведеніями Гоголя и нѣкоторыми другими данными, въ частности съ показаніемъ Гоголя (начало VI-ой гл. «Мертв. д.») дается характеристика процесса развитія творчества и настроенія Гоголя.

2. Сообщаются необходимыя біографическія, историческія, хронологическія и литературныя свѣдѣнія о поэмѣ или въ связи съ поэмою.

3. Поэма читается въ классѣ въ характерныхъ отрывкахъ, которые должны представить достаточно полный матеріалъ для характеристики созданныхъ Гоголемъ типовъ, пріемовъ его творчества и отношенія къ своимъ героямъ и жизни самого автора и его настроенія, для уясненія формы и композиціи произведенія. Особенное вниманіе, съ указанныхъ точекъ зрѣнія, должно быть обращено на вторую половину второй главы, начиная отъ словъ: Оба пріятеля очень крѣпко поцѣловались...; въ III гл. на сцену знакомства Чичикова съ Коробочкой и ея хозяйствомъ и особенно на цитату въ концѣ главы: Но зачѣмъ такъ долго заниматься Коробочкой? и т. д.; на гл. IV-ую въ гл. V-ой особенное вниманіе обратить на описаніе деревни Собакевича, и его дома въ сопоставленіи съ внѣшнимъ обликомъ помѣщика (то же слѣдуетъ имѣть въ виду, вообще, читая «Мертвыя д.», и въ другихъ случаяхъ: Маниловъ, Коробочка, Ноздревъ) и на конецъ главы: А! заплатанной... Въ VI-ой гл. весьма важно начало ея (лирическій элементъ); описаніе сада Плюшкина; подробная біографія героя, начиная отъ словъ: А вѣдь было время...; цитата: И до такой ничтожности... должна быть выучена наизусть. Въ VII-ой главѣ весьма важно начало, изъ котораго отдѣльныя цитаты должны быть выучены наизусть; затѣмъ—знаменитый отрывокъ, начиная со словъ: Когда взглянулъ онъ... и кончая словами: подъ одну безконечную, какъ Русь, пѣсню! и т. д. Въ гл. XI-й очень важенъ отрывокъ, начиная со словъ: Бричка между тѣмъ поворотила... и до конца главы.

4. По прочтеніи въ дополненіе къ разбору отрывковъ изъ научно-критической литературы (Овсянико-Куликовскій, Котля-

ревскій, Шенрокъ и др.) преподаватель въ классной литературной бесѣдѣ выясняетъ значеніе поэмы въ творчествѣ Гоголя, особенность ея формы и композиціи, отношеніе ея къ русской и западно-европейской литературной традиціи, художественную цѣнность созданныхъ авторомъ типовъ и сказавшіяся въ созданіи ихъ особенности творческаго дарованія Гоголя; проникающее поэму настроеніе автора (юморъ); психологическій, національный, историческій и общечеловѣческій интересъ созданныхъ Гоголемъ типовъ и всего произведенія и т. п.

5. Классная литературная бесѣда завершается составленіемъ конспектовъ на рядъ темъ въ связи съ разобраннымъ литературнымъ произведеніемъ, начиная съ простѣйшихъ и кончая болѣе сложными, относящимися какъ къ данному произведенію, такъ и къ цѣлому ряду произведеній, которыя вмѣстѣ съ даннымъ могутъ представлять аналогичный матеріалъ для выводовъ, въ родѣ: характеристика Плюшкина и т. п.; Русское провинціальное общество 30-хъ годовъ въ его изображеніи у Гоголя; Поэма Гоголя „Мертвыя души», какъ литературное произведеніе; Характерныя особенности творчества Гоголя по даннымъ его поэмы; Типъ скупого въ русской литературѣ; то же—въ русской и всеобщей литературѣ и т. п. Кромѣ того, отдѣльнымъ ученикамъ могутъ быть предложены въ связи съ даннымъ произведеніемъ и вообще съ Гоголемъ особыя темы для рефератовъ, въ родѣ указанныхъ, напр., у Н. К. Пиксанова въ его прекрасной книжечкѣ: «Три Эпохи»: 1) художественные пріемы Гоголя; 2) Мужикъ въ произведеніяхъ Гоголя; 3) Оцѣнка взглядовъ С. А. Венгерова на Гоголя и т. п.

Я указалъ, конечно, простѣйшіе примѣры, иллюстрирующіе элементарные пріемы обученія учащихся средней школы сознательному чтенію литературнаго произведенія; пріученія ихъ къ элементамъ научно-критическаго анализа и умѣнью свободно владѣть устной и письменной рѣчью. Такъ, именно, я себѣ представляю задачи и методъ занятій литературою въ средней школѣ, дѣлаемъ ли мы изучаемое произведеніе предметомъ имманентнаго чтенія въ младшихъ и среднихъ классахъ, или разсматриваемъ его въ историко-литературномъ построеніи курса въ старшемъ возрастѣ. Во второмъ случаѣ, конечно, на ряду съ разработкой имманентныхъ цѣнностей произведенія при его изу-

ченіи выдвигаются также и принципы историческаго изученія литературы; историческая преемственность и послѣдовательность въ развитіи литературнаго языка, формы, направленій, воззрѣній на задачи искусства и поэзіи; иноземныхъ литературныхъ вліяній, характерныхъ явленій національной литературной эволюціи, отраженія въ литературѣ смѣняющихъ другъ друга культурныхъ эпохъ исторической жизни народа и пр.

Кромѣ того, указанный мною методъ классной проработки литературныхъ произведеній я считаю вмѣстѣ съ тѣмъ и исходнымъ методомъ обученія учащихся составленію ученическихъ сочиненій вообще и работы ихъ надъ рефератами.

Наконецъ, эпизодическія свѣдѣнія изъ западно-европейской литературы считаю въ курсѣ средней школы необходимымъ дополненіемъ къ болѣе глубокому знанію родной литературы, къ болѣе вѣрному представленію процесса ея развитія, жизни, къ болѣе сознательному отношенію къ ея высокой національной и общечеловѣческой культурной цѣнности. Съ важнѣйшими памятниками всеобщей литературы, представляющими собою широкій общечеловѣческій интересъ, слѣдуетъ поэтому знакомить учащихся на урокахъ отечественной словесности, но не въ видѣ историко-литературнаго курса, а попутно съ разработкой извѣстныхъ отдѣловъ или памятниковъ русской литературы, въ родѣ, напр.: «Недоросль», «Горе отъ ума» и французская комедія XVIII в.; южныя поэмы Пушкина и Байрона; «Борисъ Годуновъ» Пушкина и Шекспиръ и т. п.

Что касается курса теоріи словесности, то, исходя изъ данныхъ исторіи вопроса (Буслаевъ, Стоюнинъ, Незеленовъ) и педагогическихъ соображеній, кажется, наиболѣе цѣлесообразнымъ, въ концѣ концовъ, было бы признать, что средняя школа въ этой области должна дать своимъ учащимся извѣстный запасъ элементарныхъ свѣдѣній по стилистикѣ и исторической поэтикѣ, пріурочивъ извѣстные отдѣлы курса теоріи словесности къ отдѣльнымъ класс. и связавъ ихъ съ изученіемъ литературы. Такъ, напр., уже начиная съ III-го кл. и затѣмъ въ IV-мъ ученикамъ на урокахъ литературы могли бы быть сообщены всѣ необходимыя свѣдѣнія по стилистикѣ; въ V-мъ кл. можно было бы остановиться на героической пѣснѣ, богатырскомъ эпосѣ, историко-героической поэмѣ; дать понятіе о повѣсти и разсказѣ, о нѣкоторыхъ видахъ лирическаго творчества; въ VI-мъ кл. подробнѣе остановиться на романѣ, въ VII-мъ—на драмѣ и сочиненіяхъ прозаическихъ.

Такое распыленіе теоретическаго курса литературы сбережетъ время для собственно литературныхъ занятій, а главное, основные вопросы теоретическаго изученія литературы поставитъ въ большее соотвѣтствіе съ возрастомъ, развитіемъ и интересами учащихся, чего не можетъ быть ни въ томъ случаѣ, если этотъ курсъ будетъ сосредоточенъ въ V-мъ классѣ, ни въ томъ случаѣ, если мы его весь цѣликомъ отнесемъ въ VIII-ой кл. Поставленный въ болѣе нормальныя педагогическія условія прохожденія въ школѣ, этотъ, во всякомъ случаѣ, полезный по своимъ свѣдѣніямъ, съ точки зрѣній интересовъ общаго литературнаго образованія, курсъ при распредѣленіи его матеріала въ большемъ соотвѣтствіи съ возрастомъ и развитіемъ учащихся, будетъ, несомнѣнно, усвоенъ ими съ большею продуктивностью и интересомъ. —

Библіотека преподавателя.

Библіографическій указатель важнѣйшихъ пособій для преподавателя русскаго языка и литературы и для класснаго пользованія; иностранная и журнальная литература, за единичными исключеніями, не приняты во вниманіе.

СОДЕРЖАНІЕ:

I. Библіографическія пособія.

II. Словари.

III. Методика и методическія руководства:
- а) методика общая;
- б) методика грамматики;
- в) методика ореографіи;
- г) методика класснаго (объяснительнаго) чтенія;
- д) методика литературы;
- е) методика сочиненія;
- ж) методика рисованія на урокахъ родного языка;
- з) методика преподаванія русскаго яз. въ инородческихъ школахъ.

IV. Языкознаніе, др.-ц.-слав. и русскій языки.

V. Грамматики:
- а) логико-грамматическаго направленія;
- б) ново-грамм. направленія;
- в) грамматики древне церк.-слав. яз.: 1) стараго типа; 2) новаго типа;
- г) учебники по исторіи русскаго языка;
- д) хрестоматіи по исторіи русскаго языка.

VI. Вопросы правописанія.

VII. Пособія для обученія орѳографіи:
а) орѳографическія таблицы;
б) орѳографическіе словари;
в) орѳографическіе справочники;
г) систематическое изложеніе орѳографич. правилъ;
д) пособія для списыванія;
е) пособія для диктантовъ;
ж) знаки препинанія;
з) орѳографическіе задачники;
и) орѳографич. пособія разнаго характера.

VIII. Орѳоэпія.

IX. Фразеологія.

X. Выразительное произнесеніе:
а) руководства;
б) хрестоматіи.

XI. Развитіе рѣчи:
а) картины;
б) пособія и руководства;
в) хрестоматіи для пересказовъ.

XII. Ученическія сочиненія:
а) младшій возрастъ;
б) старшій возрасъ: 1) руководства къ веденію сочиненій; 2) сборники темъ, разработанныхъ плановъ, образцовъ ученич. сочиненій и проч.

XIII. Литература:
а) младшій возрастъ:
1) хрестоматіи для класснаго чтенія;
б) старшій возрастъ:
1) методологія исторіи литературы;
2) исторія русской литературы: а) полные обзоры и курсы; б) учебники по исторіи русской литературы; в) учебныя пособія; г) историко-литературныя изслѣдованія, критическіе и историко-лит. очерки, критика: 1) народная словесность; 2) отъ начала письменности до XIX в.; 3) XIX—XX вв.; 4) историко-литературныя хрестоматіи по русской литературѣ; 5) исторія западно-европ. литературъ; 6) учебныя пособія по исторіи западно-евр. литературъ; 7) хрестоматіи по всеобщей литературѣ.

XIV. Теорія словесности:

а) пособія для преподавателя;

б) учебники теоріи словесности;

в) хрестоматіи по теоріи словесности;

XV. Литературныя бесѣды.

XVI. Дѣтская литература и внѣклассное чтеніе:

а) пособія для преподавателя;

б) указатели книгъ для дѣтскаго чтенія;

в) дневникъ читателя.

I. Библіографическія пособія:

Адарюковъ, В. Я. Библіографическій указатель книгъ брошюръ, журнальныхъ статей и замѣтокъ по исторіи русскаго театра. 1904.

Витбергъ, Ф. А. Указатель книгъ и статей по вопросамъ преподаванія исторіи русской литературы въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. СПБ. 1903, ц. 50 к.

Владиславлевъ, И. В. Что читать? Указатели систематич. чтенія. В. I. Художественная литература въ связи съ критико-біогр. очерками. Изд. 2-е 1914, ц. 35 к. В. II. Художественн. литература въ связи съ критическими и историколит. матеріалами. Изд. 2-е, 1915, ц. 50 к.

Владиславлевъ, И. В. Русскіе писатели XIX—XX ст. Опытъ библіографич. пособія по новѣйшей русск. литературѣ. Изд. 2-е. 1913, ц. 1 р.

Комарницкій, В. Опытъ краткаго критико-библіографическаго обзора нѣкоторыхъ трудовъ по исторіи русской литературы. Варш, 1911, ц. 75 к.

Максимовъ, И. Г. Систематическое чтеніе по словесности. Опытъ библіографическаго указателя для юношества. Тифлисъ, 1911, ц. 90 к.

Малининъ, Д. И. Что читать по русской литературѣ XIX в.? Опытъ литературно-критическаго указателя къ произведеніямъ русской литературы XIX в. Изд. 2-е. М. 1911, ц. 40 к.

Мезіеръ, А. В. Русская словесность съ XI по XIX столѣтіе включительно. Библіографическій указатель произведеній русской словесности въ связи съ исторіей литературы и критикой. Книги и журнальныя статьи. Ч. I. Русская словесность съ XI по XIX ст. Ц. 2 р. Ч. II. Русская словесность XVIII и XIX ст. Современная русская беллетристика въ связи съ критикой и публицистикой. Ц. 4 р.

Обзоръ учебной и научной литературы по русскому языку. Изд. Педагогическаго Музея военно-учебн. заведеній СПБ. 1896 (устарѣло).

Практическая школьная энциклопедія. Настольная книга для нар. учит. и другихъ ближайшихъ дѣят. въ области народн. образов. Подъ ред. Н. Тулупова и П. Шестакова. М. 1912, ц. 3 р. 50 к.

Программы домашняго чтенія. Четыре выпуска. Изд. комиссіи по организаціи домашняго чтенія, состоящей при учебномъ отдѣлѣ О-ва распростр. техническихъ знаній. Москва.

Программы чтенія для самообразованія. Изд. Отдѣла для содѣйствія самообразованію въ Комитетѣ Пед. Музея Военно-Уч. Заведеній. СПБ. 1911. Изд. 6-е, ц. 40 к.

Программы (Эпизодическія). Серія 1. Изд. комиссіи по организаціи домашняго чтенія, состоящей при учебномъ отдѣлѣ О-ва распр. Технич. знаній. Москва.

Рубакинъ, Н. Среди книгъ. Т. I, 1911 г., ц. 3 р.; т. II, 1914 г.,ц. ц. 4 р.; т. III, ч. 1-ая, 2 р.

Соколовъ, Н. М. и Тулимъ, Г. Гр. Кабинетъ родного языка. Систематическій указатель книгъ и пособій по преподаванію русскаго языка въ начальной и средней школѣ. М. 1913, ц. 50 к. (Изд. Сытина).

Списокъ книгъ, признанныхъ Ученымъ Ком. М. Н. Пр. заслуживающими вниманія при пополненіи ученическихъ библіотекъ среднихъ учебныхъ заведеній съ 1906 по 1913 г.г. съ включеніемъ изданій, рекомендованныхъ для выдачи учащимся въ награду и особо-рекомендованныхъ циркулярами. СПБ. 1913, ц. 40 к. (Складъ въ маг. «Новаго Вр.»).

Указатель учебныхъ руководствъ и пособій для низш. и друг. учебныхъ заведеній съ указаніемъ допущ. къ употребл. учен. комит. М. Н. Пр. Въ 2-хъ частяхъ. Ч. I. Книги для учащихся. Ч. II. Книги для преподавателей. Кіевъ. 1912. Изд. Педагогич. Книжн. магазина В. Пенкина, ц. 40 к.

II. Словари:

а) Абрамовъ, Н. Словарь русскихъ синонимовъ и сходныхъ по смыслу выраженій. СПБ. 1911, ц. 1 р.

Berneker, Er. Slavisches Etymologisches Wörterbuch. Heidelberg. Изданіе продолжаетъ выходить отдѣльными выпусками; до сихъ поръ вышло 10 выпусковъ.

Даль, Вл. Толковый словарь живого великорусскаго языка. Изд. 3-ье подъ ред. проф. И. А. Бодуэнъ-де-Куртене. СПБ., ц. 25 р.

Дубровскій, Н. Полный толковый словарь всѣхъ общеупотребительныхъ иностранныхъ словъ, вошедшихъ въ русскій языкъ. М. 1912, ц. 1 р.

Миклошичъ, Ф. Краткій словарь шести славянскихъ языковъ—русскаго съ церк.-слав., болгарскаго, сербскаго, чешскаго и польскаго, а также французскаго и нѣмецкаго. СПБ. — Москва — Вѣна. 1885.

Miclosich, Fr. Etymologisches Wörterbuch der slavischen Sprachen. Wien. 1886.

Огіенко, И. Словарь общеупотребительныхъ иностранныхъ словъ въ русск. яз., со статьями: 1) Исторія проникновенія иностранныхъ словъ въ русск. языкъ. 2) Объ ударенiи въ иностранныхъ словахъ, употребляемыхъ въ русск. яз. 3) Родъ иностранныхъ именъ существительныхъ, употребляемыхъ въ русск. языкѣ. Кіевъ, ц. 20 к.

Преображенскій, А. Этимологическій словарь русскаго языка. Вышло 6 выпусковъ (а — Лиса), ц. 3 р. 90 к.

Словарь древняго славянскаго языка. Составленъ по Остром. Евангелію, Ф. Миклошичу, А. Востокову, Я. Бередникову и І. Кочетову. СПБ., 1899 г., ц. 3 р. 50 к.

Словарь церково-слав. и русскаго языка, составленный Вторымъ Отдѣленіемъ Императорской Академіи Наукъ. Т. I, изд. 2-е. СПБ. 1867; т. II, изд. 2-е. СПБ. 1867; т. III, изд. 2-е. СПБ. 1867; т. IV 2-е изд. СПБ. 1868.

Словарь русскаго языка, составленный Вторымъ Отд. И. Ак. Наукъ. Т. I А—Д. СПБ., 1895; т. II Е—Ж—З, СПБ. 1900—1907; т. IV, К— , вышло 9 вып., 1906—1916; т. V, Л— , вышелъ 1-ый вып., 1915.

Срезневскій, И. И. Матеріалы для словаря древне-русскаго языка по письменнымъ памятникамъ. Т. I—III, СПБ. 1893—1912, ц. 11 р.

Чудиновъ, А. Словарь иностранныхъ словъ, вошедшихъ въ составъ русскаго языка. СПБ., ц. 2 р. 75 к.

б) Арсеньевъ, А. Словарь писателей древняго періода русской литературы IX—XVII в., 1882.

Его же: Словарь писателей средняго и новаго періодовъ русск. литературы. 1887.

Венгеровъ. С. А. Критико-біографическій словарь русскихъ писателей и ученыхъ. Историко-лит. сборникъ. Вышло 6 томовъ. СПБ. 1886—1904. Ц. I т.—5 р. 25 к.; II т.—2 р. 25 к.; остальные по 2 р. (печатается новое изданіе).

Его же. Источники словаря русск. писателей. Т. I 1901; т. II. 1910.

Его же. Русскія книги 3. т.т. СПБ. 1896 — 1898 г. (изд. не оконч.).

Галлерея русскихъ писателей. Изд. С. Скирмунта. М. 1901. Текстъ редактировалъ И. Игнатовъ.

в) Русская Энциклопедія. Подъ ред. пр.-доц. С. А. Адріанова, проф. Э. Д. Гримма, засл. проф. А. В. Клоссовскаго и проф. Г. В. Хлопина. Изд. Русскаго Книжнаго Товарищества „Дѣятель“. 20 томовъ по 5 р. за томъ; до сихъ поръ вышло 11 томовъ.

Энциклопедич. Словарь изд. Ф. А. Брокгаузъ и И. А. Ефронъ.

III. Методика и методическія руководства:

а) методика общая:

Алферовъ, А. Родной языкъ въ средней школѣ. Опытъ методики. М. 1911. Изд. „Сотрудникъ школъ“, ц. 2 р. 50 к.

Буслаевъ, Ѳ. И. проф. О преподаваніи отечественнаго языка. М. 1844 (1-е изд.); М 1867 (2-е изд.).

Гильдебрандтъ, О преподаваніи и образованіи. Перев. съ нѣм. Якушкина, ц. 1 р.

Даниловъ, В. В. Методика русскаго языка. 2-е изд. (переработанное). К.—П. 1917 г., ц. 1 р. 40 к. (1-е изд. „Русскій яз. въ высшемъ начальн. училищѣ“. К. 1914).

Золотаревъ, С. А. О преподаваніи родного яаыка и литературы. Съ приложеніемъ примѣрнаго плана для совмѣстнаго преподаванія исторіи и литературы. М. 1909, ц. 30 к.

Климентовъ, А. Методика преподаванія родного языка. Руководство для учит. инст., учит. семинарій, педаг. кл. женск. гимн. и для народныхъ учителей. Одесса. 1913. Изд. 4-е кн. маг. Е. Распопова, ц. 1 р.

Кульманъ, Н. Методика русскаго языка. СПБ. 1913. Изд. 2-е, Я. Башмакова, ц. 1 р. 30 к.

Лубенецъ. Педагогическія бесѣды. СПБ. 1903, ц. 1 р.

Поповъ, А. Методика русскаго языка. М. 1914, ц. 1 р.

Раевскій, Н. Бесѣды по методикѣ русск. языка съ приложеніемъ

примѣрныхъ уроковъ. Для учит. семин., педагог. курсовъ, педагогич. классовъ, нач. училищъ. М. 1911 г. 2-ое изд. К. Тихомирова, ц. 60 к.

Тихѣева, Е. Родная рѣчь и пути къ ея развитію. СПБ. 1913, ц. 60 к.

Трояновскій, И. Педагогическіе этюды. (1. Въ чемъ сущность умствен. развитія. 2. Задачи школы въ достиженіи умств. развитія. 3. О достиженіи сознат. чтенія. 4. О письмен. изложеніи учениками своихъ мыслей). М. 1911 г. 2-ое изд. И. Сытина, ц. 50 к.

Ушинскій, К. Руководство къ преподаванію „по родному слову". 2 части. 1911, ц. 70 к,

Чернышевъ, В. Въ защиту живого слова. Статьи о назначеніи и преподаваніи живого языка. СПБ. 1912, ц. 50 к.

Шереметевскій, В. П. Статьи по методикѣ начальнаго преподаванія русскаго языка. Пособіе для VIII кл. женск. гимн. Подъ ред. В. В. Каллаша. Изд. 2-е. М. 1914, ц. 70 к.

б) методика грамматики:

Богословскій, Евг. „Въ помощь семьѣ и школѣ". Тридцать три примѣрныхъ урока по этимологіи и синтаксису. Методическое пособіе по русской грамматикѣ. Для 8-го кл. женск. гимназіи, учительск. институт., семинарій, и пр. Баку, 1914 г., ц. 1 р.

Зелинскій, В. Методическія указанія и образцовые уроки по преподаванію русской элементарной грамматики. М. 1912, ц. 1 р.

Кудрявскій, проф. Школьная и научная грамматика. Статья въ книгѣ С. А. Новиковой: „Русскій языкъ», ц. 25 к.

Новикова, С. А. Руководство къ книгѣ „Русскій языкъ", ц. 25 к.

Тростниковъ, М. Методика русскаго языка. Методика грамматики. Ч. III. Юрьевъ, 1911, ц. 50 к.

в) методика орѳографіи:

Бочкаревъ, Н. Новая методика родн. языка. Ч. 2-я. Вып. 1. Правописаніе и грамматика. Пермь. 1912, ц. 1 р. 50 к.

Браиловскій, С. Знаки препинанія и другіе знаки, употребляемые въ современномъ русскомъ правописаніи. Р. Ф. В. 1905, № 2—4.

Зимницкій, В. Способы и пріемы обученія правописанію. М. 1912, ц. 50 к.

Миртовъ, А. Какъ научить и научиться грамотно писать. Изд. 3-е, Н. 1914, ц. 45 к.

Соколовъ, Н. и Тумимъ, Г. Обученіе правописанію. Для учит. семинарій, учит. инст., педагог. инст. и курсовъ, педагог. кл. женск. учебн. зав. и для учителей. СПБ. 1913. Изд. Н. Карбасникова, ц. 30 к.

Соболевъ, А. Критическій обзоръ способовъ обученія правописанію. СПБ. 1901.

Соломоновскій. О постановкѣ русск. яз. въ средней школѣ. „Пед. Сборн.". 1894, май.

Тростниковъ, М. А. Методика письма и письм. упражненій. Юрьевъ. 1910, 3-ье изд., ц. 50 к.

Фармаковскій, В. Методика правописанія по воззрѣніямъ русск. педагоговъ и по ученію экспериментальной школы. Одесса. 1911 г. 2-ое изд. кн. маг. И. Розова, ц. 50 к.

Флеровъ, А. Основы русскаго правописанія. Опытъ систематич. изложенія. „Пед. Сборн." 1905, апр., стр. 437—458.

г) методика класснаго (объяснительнаго) чтенія:

Александровъ, А. Разборы стихотвореній. Вор., 1913, ц. 50 к.

Балталонъ, Ц. и В. Бесѣды по методикѣ начальнаго обученія. Воспитательное чтеніе. М. 1913, ц. 90 к.

Барсовъ, А. Живое слово. Методика русск. языка въ разсказахъ и объясненіяхъ по литерат. образцамъ.

Курсъ I кл. Тифл. 1910, ц. 90 к.

Курсъ II кл. Тифл. 1912, ц. 1 р. 20 к.

Курсъ III кл. Тифл. 1907, ц. 1 р. 10 к.

Курсъ IV кл. Тифл. 1906, ц. 80 к.

Его же. Хрестоматія по курсу I кл. методики „Живого Слова". Воронежъ, 1897, ц. 50 к.

Голубевъ, В. Изъ методики родн. языка. Объяснит чтеніе художеств. произведеній. Ч. I. Методы объясн. чтенія худож. произведеній. Кіевъ, 1912, ц. 65 к.

Ельницкій, К. Объяснит. чтеніе стихотвореній и басенъ, изучаемыхъ въ низшихъ и среднихъ учебн. заведеніяхъ. СПБ. 1913. Изд. 3-е, ц. 1 р. 50 к.

Зелинскій, В. Методическія указанія и примѣрные уроки по объяснительному чтенію. М. 1914. Изд. 8-е, ц. 1 р.

Его же. Хрестоматія для объяснительнаго чтенія. Дополненіе къ книгѣ „Методич. указанія и примѣрн. уроки по объяснит. чтенію". М. 1910, ц. 25 к.

Козьминъ, К. Конспекты и планы объяснительнаго чтенія. Тетрадь первая. М. 1912, ц. 55 к.

Миловидовъ, А. Изъ родной поэзіи. Литературная хрестоматія. Образцы классной разработки произведеній на урокахъ объяснительнаго и выразительнаго чтенія. Изд. 3-ье, ц. 1 р. 25 к.

Миловидовъ, Г. Опыты объяснительнаго чтенія, какъ живого слова въ преподаваніи родного языка. М. 1911 г. Изданіе А. Залѣсской, ц. 1 р. 10 к.

Мурзаевъ. Современные методы объяснительнаго чтенія. М. 1915, изд. 2-е, ц. 70 к.

Острогорскій, В. Русскіе писатели, какъ воспитательно-образоват. матеріалъ для занятій съ дѣтьми и для чтенія народу. М. 1913, ц. 1 р. 25 к.

Самсоновъ, В. Методич. руководство класснаго чтенія и литер. бесѣдъ въ городск. 4-кл. уч., въ младш. кл. ср.-уч. зав. и во 2-мъ кл. двухкласси. народн. школъ. СПБ. 1911 г. Изд. Н Карбасникова, ц. 1 р. 20 к.

Тростниковъ, М. Методика русск. литер. языка. Ч. I. Методика сознательн., правильн. и выразит. чтенія въ связи съ обученіемъ устной рѣчи. Юрьевъ. 1912. Изд. 3-е, ц. 50 к.

Тумимъ, Г. Г. Уроки объяснительнаго чтенія. Петрогр. 1915, ц. 1 р. 25 к.

Его же. Классныя и литературныя чтенія и бесѣды на урокахъ русск. языка въ младш. классахъ средн. учебн. заведеній. Ц. 40 к.

Шелепинъ, Г. Пріемы объяснительнаго чтенія статей въ зависимости отъ содержанія статей. Вильна. 1910, ц. 65 к.

д) методика литературы:

Булгаковъ, А. Пособіе и матеріалы по русск. словесности для г.г. преподавателей, учениковъ старш. классовъ средн. учебн. заведеній, а равно и для самообразованія. Отъ древнѣйшихъ временъ до 70-хъ годовъ XIX ст., съ примѣчаніями и разъясненіями.

Ч. I (Литературная). Изд. 3-ье. СПБ. 1909, ц. 2 р.

Ч. II (Историко-культурная). Изд. 3-ье СПБ. 1909, ц. 1 р.

Верещагинъ, Ю. Руководство къ чтенію избранныхъ произведеній русской словесности въ ихъ исторической послѣдовательности. Т. I. Народная словесность и литература до Пушкина. СПБ., 1906, ц. 1 р. 50 к.; т. II. Литература XIX в. СПБ. 1906, ц. 1 р. 50 к.

Верещагинъ, Ю. Руководство къ чтенію избранныхъ произведеній всемірной литературы. Двѣ части. СПБ. 1912. ц. 2 р. 50 к.

Заборскій. Книжка вопросовъ и замѣчаній къ произведеніямъ нашихъ писателей. М. 1911, ц. 25 к.

Жовнеръ, Л. Альбомъ для систематическаго разбора и сознательнаго усвоенія литерат. произведеній. Подъ ред. проф. А. Лободы. Кіевъ. 1911.

Н. В. Гоголь
И. С. Тургеневъ
М. Ю. Лермонтовъ
А. С. Пушкинъ
} по 12 к.

Незеленовъ, А., проф. О преподаваніи русской словесности. СПБ. 1880, ц. 50 к.

Острогорскій, В. П. Бесѣды о преподаваніи словесности. Изд. 2-е. 1886, ц. 80 к.

Стоюнинъ, В. Я. О преподаваніи русской литературы. Изд. 7-е. СПБ. 1908.

Черниковъ, М. И. Къ методикѣ преподаванія русской словесности въ старшихъ классахъ среднихъ учебн. заведеній. Тифл., 1896.

е) методика сочиненія:

Абрамовъ. Н. Даръ слова.
Вып. I. Искусство излагать свои мысли, ц. 25 к.
Вып. III. Искусство писать сочиненія, ц. 25 к.
Вып. X. Искусство разсказа. ц. 25 к.
Вып. XI. Искусство читать и декламировать, ц. 25 к.

Абрамовъ, Ѳ. Руководство къ составленію ученическихъ сочиненій. Подробный разборъ произведеній по литературѣ. Пособіе для устныхъ и письменныхъ работъ. Двѣ части. СПБ. 1913, ц. 2 р.

Адамовъ, П. Руководство къ веденію сочиненій въ среднихъ, низшихъ учебн. заведеніяхъ и при домашнемъ обученіи. Изд. 3-ье. Рига. 1910, ц. 1 р. 25 к.

Борисовъ, Ѳ. и Лавровъ, Н. Новый путь обученія устному и письменному выраженію мыслей. М., ц. 25 к.

Васильевскій, Ф. Руководство къ составленію ученическихъ сочиненій. К. 1911, ц. 1 р. 25 к.

Гавриловъ, М. Область и цѣль письмен упражненій (сочиненій) въ старш. классахъ средн. уч. заведеній. Вып. I. СПБ. 1887, ц. 75 к.

Гавриловъ. Письменныя упражненія. Руководство къ веденію ученическихъ сочиненій въ срден.-уч. заведеніяхъ. СПБ. 1884, ц. 1 р. 20 к.

Истоминъ: Методъ веденія письм. упражненій въ высш. кл. ср.-уч. зав. М. 1909, изд. 2-е, ц. 60 к.

Глазуновъ, А. и Разина, Е. Методическія указанія съ задачами и планомъ для упражненій въ письмен. изложеніи мыслей. Спб. 1913. Изд. 9-е «С.-Петерб. учебн. магазина», ц. 40 к.

Грунскій, Н., и Тюкаловъ, М. Веденіе письменныхъ работъ въ средней школѣ. Рига. 1915, ц. 75 к.

Ковальская, А. Письмен. работы по рус. языку въ нач. школѣ и дома (Планы и образцы для учит.). Кіевъ. 1912. Изд. 2-е, ц. 50 к.

Козловъ, С. Новая постановка письмен. работъ въ рус. школѣ. СПБ. 1911, ц. 30 к.

Ларіоновъ, С. Сборникъ переводныхъ статей по вопросамъ мето-

дики сочиненія въ средней школѣ. Тифлисъ. 1912.

Лопырева, М., Соловьева, Е., и др. Какъ вести устныя и письм. работы на урокахъ родного языка. Методика къ 3 и 4 году развитія рѣчи. Ц. 70 к. Тоже къ 1 и 2 году, ц. 60 к.

Миртовъ, А. Какъ научить и научиться писать сочиненія? Общедоступное руководство. СПБ. 1914, ц. 75 к.

Нѣкоторые вопросы методики сочиненія, съ точки зрѣнія абитуріентовъ гимназій Кавказскаго учебнаго округа. (На основаніи данныхъ анкеты). Тифлисъ, 1912.

Ольшамовскій, М. Руководство къ веденію письменныхъ упражненій въ гимназіяхъ. М. 1880, ц. 75 к.

Самсоновъ, В. Методическое руководство для веденія школьныхъ сочиненій. СПБ. 1913, ц. 1 р.

ж) методика рисованія на урокахъ родного языка:

Аугсбургъ. Новая школа рисованія. Кн. 1. М. 1909, ц. 80 к.

Ветекампъ. Самодѣятельность и творчество въ воспитаніи и преподаваніи. М. 1910, ц. 20 к.

Даденковъ. Н. Новое педагогическое направленіе въ Германіи. К. 1912, ц. 40 к.

Кершенштейнеръ, Г. Развитіе художественнаго творчества ребенка. Переводъ съ нѣм. и редакція С. А. Левитана. М. 1914, ц. 2 р. 75 к.

Мейманъ, проф. Лекціи по экспериментальной педагогикѣ, ч. III, ц. 1 р. 25 к.

Мурзаевъ, В. Педагогическій рисунокъ (искусство иллюстрированія на классной доскѣ). Библіотека воспитанія и обученія. Подъ ред. А. Флерова. М. 1912. Изд. журн. «Педагогич. Обозрѣніе», ц. 30 к.

Оршанскій, Л. Г. Современное состояніе вопроса о дѣтскихъ рисункахъ. «Р. Шк.», 1908, № 11.

Прангъ: Преподаваніе искусства дѣтямъ. СПБ. 1902, ц. 1 р. 70 к.

Теддъ. Новый путь для худож. воспитанія юношества и дѣтей. М. 1907, ц. 1 р. 50 к.

Шелепинъ, Г. Объяснительное чтеніе, соединенное съ рисованіемъ, въ начальной школѣ. Вильна. 1911. Изд. 3-е, ц. 25 к.

Янжулъ, Е. Американская школа. Очерки методовъ американской педагогіи. Ц. 2 р. 50 к.

з) методика преподаванія русскаго яз. въ инородческихъ школахъ:

Дависъ, И. Руководство къ преподаванію русскаго языка въ инородческихъ училищахъ. Рига, 1904, ц. 80 к.

Милославскій, Н. П. Натуральный методъ въ примѣненіи его къ обученію русскому языку въ инородческихъ школахъ. Казань, 1911, ц. 30 к.

IV. Языкознаніе, др.-ц.-слав. и русскій языки:

а) Кудрявскій, Д., проф. Введеніе въ языкознаніе.

Погодинъ, А. Л. Языкъ, какъ творчество. Психологическія и соціальныя основы творчества рѣчи. Происхожденіе языка. Харьк., 1913, ц. 2 р. 50 к. («Вопросы теоріи и психологіи творчества», т. IV).

Поржезинскій, В. Введеніе въ языковѣдѣніе. Москва.

Поржезинскій, В. Элементы языковѣдѣнія и исторіи русскаго языка. М. 1910, ц. 80 к.

Рихтеръ, Э. Какъ мы говоримъ. СПБ., 1913, изд. П. П. Сойкина, ц. 50 к.

Томсонъ, А. Общее языковѣдѣніе. Одесса.

Ушаковъ. Краткое введеніе въ науку о языкѣ. Изд. 2-е. М. 1915, ц. 65 к.

б) Vondrak, W. Altkirchenslavische Grammatik, Berl., 1910.

Грунскій, Н. К. Лекціи по древне-церк.-слав. языку. Юрьевъ, 1906, ц. 1 р. 35 к.

Карскій, Е. Очеркъ славянск. кирилловской палеографіи. Варш. 1913.

Кульбакинъ, С. М. Древне-церк.-слав. языкъ. Харьк.

Лавровъ, П. Палеографическое обозрѣніе кирилловскаго письма. «Энцикл. слав. фил.». Петр., 1915, вып. 4, ц. 3 р.

Лескинъ, А. Грамматика старославянскаго языка. Пер. съ нѣм. съ дополненіемъ по языку Остромирова Евангелія. М. 1890 годъ, ц. 90 к. (Есть новое изданіе—хуже. 1916).

Leskien, A. Grammatik der altbulgarischen Sprache. Heidelberg, 1909.

Его же. Handbuch d. altbulg. Sprache. 4-te Auflage, Weimar, 1905.

Соболевскій, А. И. Древне-церк.-слав. языкъ. Фонетика. М. 1891, ц. 1 р.; Кіевъ. 1910, ц. 1 р.

Ягичъ, В. Глаголическое письмо. «Энциклоп. слав. филологіи», вып. 3. П. 1911.

в) Будде, Е., проф. Лекціи по исторіи русскаго языка. Изд. 2-е, дополн. Каз., 3 р.

Его же. Очеркъ исторіи современнаго литературнаго русск. языка (XVII—XIX вв.). «Энцикл. слав. филологіи», вып. 12, СПБ. 1908.

Дурново, Н. Очеркъ исторіи русскаго яз. В. I—II. Харьк. 1913.

Соболевскій, А. И. Лекціи по исторіи русск. языка. Изд. 4-е, М. 1907, ц. 2 р.

Его же. Славяно-русская палеографія. Изд. 2 (Имп. Арх. Инст.). СПБ. 1908, ц. 2 р. 50 к.

Его же. Опытъ русской діалектологіи. В. I. Нарѣчія великорусское и бѣлорусское. СПБ., 1897, ц. 1 р.; Нарѣчіе малорусск., «Живая Стар.», 1892, IV.

Его же. Русскій литературный языкъ. «Труды I-го съѣзда преп. русск. яз. въ воен.-уч. зав.». СПБ. 1904, стр. 363; или: Р. Ф. В. 1905, № 1.

Шахматовъ, А. А. Русскій языкъ. Энцикл. словарь Брокгауза, т. 55, стр. 564—581.

Его же. Къ вопросу объ образованіи русскихъ нарѣчій. Р. Ф. В. XXXII, № 3; или—Ж. М. Н. Пр. 1899, № 4.

Его же. Очеркъ древнѣйшаго періода русск. яз. «Энцикл. сл. филологіи», в. 11. П. 1915, ц. 2 р.

Его же. Введеніе въ курсъ исторіи русскаго языка. Ч. I. Историческій процессъ образованія русскихъ племенъ и нарѣчій. П. 1916, ц. 1 р. 50 к.

г) Богородицкій, В. Общій курсъ русской грамматики. Изъ университетскихъ чтеній. Казань. 1913, ц. 2 р. 50 к.

Его же. Очерки по языковѣдѣнію и русскому яз. Казань.

Его же. Опытъ физіологіи общерусск. произношенія. Казань. 1909.

Будде, Е. Русскій языкъ. Курсъ, читанный въ 1911—12 уч. году на педагогич. курсахъ при Управл. Казанск. учебн. округа. Казань. 1913. Изд. Маркелова и Шаронова. 2-е, ц. 2 р.

Будде, Е., проф. Основы синтаксиса русск. языка. Казань. 1913, ц. 50 к.

Бѣлоруссовъ, И. Синтаксисъ русскаго яз. въ изслѣдованіяхъ Потебни. Орелъ, 1901, ц. 1 р. 50 к.

Григорьевъ, проф. Русскій языкъ. Введеніе. Исторія. Лекціи. Варшава. 1915, ц. 2 р.

Михайловъ, А. Опытъ введенія въ изученіе русск. лит. яз и. письма. Варшава. 1911, ц. 1 р. 60 к.

Овсянико-Куликовскій, Д. Синтаксисъ русск. языка. СПБ. 1911 г. Изд. Н. Овсянико-Куликовской. 2-е испр. и доп. изданіе, ц. 1 р. 50 к.

Потебня, А. А. Мысль и языкъ. 2-е изд. Харьк. 1892.

Его же. Изъ записокъ по русской граматикѣ. I—II, X. 1889; III, X. 1899.

Пѣшковскій, А. Русскій синтаксисъ въ научномъ освѣщеніи. Популярн. очеркъ. Пособіе для самообразованія и школы. Москва. 1914, ц. 1 р. 75 к.

Срезневскій, И. Мысли объ исторіи русск. языка. СПБ. 1850.

д) Дурново, Н. Хрестоматія по исторіи русск. языка. В. I. Памятники XI—XV в. М. 1914, ц. 50 к.

Его же. Хрестоматія по малорусской діалектологіи. М. 1913, ц. 60 к.

Его же и Ушаковъ, Д. Хрестоматія по великорусск. діалектологіи. М. 1910, ц. 1 р. 25 к.

Каринскій, Н. Хрестоматія по древне.-церковно-слав. и русскому языкамъ. Ч. I. Древнѣйшіе памятники. СПБ. 1911, ц. 1 р. 75 к.

V. Грамматики:

а) логико-грамматическаго направленія:

Абраменко, Ѳ. Практич. этимологія русск. языка въ образцахъ и задачахъ. М. 1913, ц. 40 к.

То же. Синтаксисъ. Кіевъ. 1913 г., ц. 40 к.

Ананьинъ, В., Селезневъ, И., Гусаковъ, В. и др. Практическая грамматика. Ч. I. Первоначальныя свѣдѣнія для городскихъ и сельскихъ начальныхъ училищъ. Изд. 17-е, 1916 (Сытина), ц. 12 к., ч. II. Краткія свѣдѣнія изъ этимологіи и синтаксиса для городск. и сельск. начальн. училищъ. Изд. 18, 1917, ц. 18 к.

Ахременко, П. Учебникъ русской грамматики въ вопросахъ и отвѣтахъ. Часть I. Этимологія. Ц. 60 к.

Барышниковъ, П. Краткій учебникъ русск. грамматики. М. 1908, ц. въ перепл. 65 к.

Барышниковъ, П. Учебникъ русской грамматики. Ч. I. Этимологія. М. 1910, ц. 50 к. Ч. II. Синтаксисъ. М. 1911, ц. 50 к.

Берло, А. Учебникъ русск. грамматики для младш. кл. средн. уч. заведеній. I. Этимологія. Кіевъ. 1911, ц. 40 к.

Бородинъ, С. Краткій учебникъ русской грамматики для младшихъ классовъ средн. учебн. зав. Изд. 8-е, 1913, ц. 45 к.

Говоровъ. Опытъ элементарнаго руководства при изученіи русскаго яз. Элементарная грамматика. Курсъ 1-й и 2-ой. 1912, ц. 50 к.

Его же. Синтаксисъ. Изд. 25-е, 1912, ц. 40 к.

Григоревскій, М. Сокращенная русск. грамматика. Этимологія и синтаксисъ (для низшихъ классовъ средн. учебн. заведеній). СПБ. 1908, ц. 55 к.

Жовнеръ, Л. Учебникъ русск. грамматики. Этимологія въ образ-

цахъ и изложеніи. Руководство для средн. учебн. заведеній. Кіевъ. 1910, ц. 55 к.

Красногорскій, П. Этимологія русскаго языка. Курсъ младш. кл. средн. уч. заведеній. Ц. 40 к.

Его же. Синтаксисъ русск. яз. Изд. 9-е. Петроградъ, 1916, ц. 65 к.

Кульманъ, Н. проф. Элементарно-практическая грамматика русскаго языка. Этимологія. Спб., 1913, ц. 40 к.; Синтаксисъ. Изд. Л. Башмакова, 2-е. Петроградъ. 1914, ц. въ папкѣ 40 к.

Лавровъ, А. Практическій курсъ русской грамматики для младш. классовъ ср. уч. зав. Этимологія. Изд. 5. К. 1915, ц. 50 к. Синтаксисъ, ц. 40 к. (изд. 5-е), 1916.

Максимовъ, Я. Русская грамматика. Руководство для учениковъ младшихъ классовъ. Рига. 1911, ц. 10 к.

Перевлѣскій. Практическая русская грамматика. Ч. I, изд. 9, 1889, ц. 1 р.; ч. II, изд. 9, 1888, ц. 90 к.

Петровъ, К. Ѳ. Этимологія. СПБ. 1914, ц. 40 к.; Синтаксисъ. СПБ. 1914, ц. 40 к.

Преображенскій, А. Краткая русск. грамматика для первыхъ трехъ классовъ средн. уч. зав. съ приложеніемъ задачъ для устн. и письм. упражненій. Ч. I. Этимологія. М. 1911, ц. 35 к.

Его же. Русская грамматика для среднихъ уч. зав. Ч. I. Этимологія. М. 1913, ц. 85 к. Ч. II. Синтаксисъ. М. 1913, ц. 50 к.

Свѣтловъ, А. Краткая грамматика русск. языка. (Курсъ VIII кл. женскихъ гимназій). М. 1912, ц. 60 к.

Сиповскій, В. Элементарная грамматика русск. языка. В. I для перваго кл. ср.-уч. заведеній. Вводный курсъ русской грамматики (этимологія и синтаксисъ), ц. 40 к.; в. II. Этимологія, ц. 40 к.; в. III. Синтаксисъ.

Смирновскій, П. Учебникъ русск. грамматики для младш. классовъ ср.-уч. зав. Ч. I. Этимологія. М. 1914, ц. 55 к.; ч. II. Элементарный синтаксисъ. М. 1911, ц. 55 к.

Стоюнинъ, В. Русскій синтаксисъ. Изд. 2-е, ц. 35 к.

Струве. Ю. Курсъ русской грамматики. Часть III. Этимологія, фонетика, морфологія. СПБ. 1912, ц. 80 к.

Шуйская, А. П. Краткій курсъ русской грамматики. Учебникъ и сборникъ примѣровъ для разбора и другихъ упражненій. Изд. 3-ье, ц. 60 к. (1910).

б) ново-грамматическаго направленія:

Баталинъ, Н. Краткій учебникъ русской грамматики. Изд. 3-е, 1887, ц. 50 к.

Его же. Русскій синтаксисъ. 1883, ц. 60 к.

Браиловскій, С. Учебный курсъ грамматики литературнаго русск. языка. Для трехъ низшихъ кл. коммерч. уч. Мин. Фин. Часть II. Синтаксисъ. СПБ. 1904, ц. 40 к.

Брешенковъ, К. Курсъ русскаго синтаксиса. М. 1907.

Будде, Е., проф. Учебникъ грамматики русскаго яз. Ч. 1-я. Этимологія. Для средн. уч. зав. Изд. 4-ое. М., ц. 1 р.

Его же. Синтаксисъ. М. 1913, ц. 50 к.

Бѣлоруссовъ, И. Учебникъ по русской грамматикѣ. 2 части. Этимологія и синтаксисъ. Орелъ. 1912, ц. 80 к.

Вертоградскій, І. Краткій учебникъ грамматики. М. 1895.

Его же. Практическій курсъ элементарной грамматики русск. яз. М. 1895.

Гуссовъ, В. Учебникъ синтаксиса русскаго языка. Кременчугъ. 1905.

Дмитревскій, А. Опытъ синтаксиса русскаго языка. Воронежъ. 1881.

Кирпичниковъ, А. и Гиляровъ, Ѳ. Этимологія русск. языка для низшихъ классовъ гимназій. Изд. 46-е. П. 1916, ц. 35 к.

Кирпичниковъ, А. Синтаксисъ русск. языка, примѣнит. къ правописанію. М. 1912, изд. 40-е. ц. 30 к.

Овсянико-Куликовскій, Д. проф. Грамматика русск. яз. М. 1911, ц. 35 к.

Его же. Учебникъ русск. грамматики для младшихъ классовъ ср.-уч. заведеній СПБ. 1912, изд. 3-ье, ц. 40 к.

Его же. Руководство къ изученію синтаксиса русск. языка. М. 1912, ц. 75 к.

Овсянико-Куликовскій, Д. и Сакулинъ, П. Н. Практическій курсъ синтаксиса русск. яз. СПБ. 1912. (для III—IV кл. ср. уч. зав.).

Харціевъ, В. Учебникъ русск. языка. Ч. I. Этимологія и синтаксисъ. Съ задачами и вопросами для наблюденій надъ рѣчью устной и письменной и упражненіями въ развитіи рѣчи. *Приложеніе:* 1) Прописныя буквы. 2) Буква ѣ въ корен. словахъ. 3) Краткій орѳограф. словарь. 4) Знаки препинанія. 5) Орѳографич. задачникъ. СПБ. 1909, ц. 25 к. Ч. II. Синтаксисъ. Задачи, вопросы и упражненія въ самостоят. изложеніи. *Приложеніе:* Система знаковъ препинанія. СПБ. 1909, ц. 20 к.

в) грамматики древне-ц.-слав. языка:

1) стараго типа:

Буслаевъ, Ѳ. Учебникъ русской грамматики, сближенный съ церковно-славянской. Изд. 10-е, 1907, ц. 1 р.

Бѣлявскій, Е. Этимологія древняго церковно-слав. и русскаго языковъ, сближенная съ этимологіей языковъ греческаго и латинскаго. Изд. 8-е, 1912, ц. 1 р.

Колосовъ, М. Старославянская грамматика. Кіевъ. 1911, ц. 75 к.

Муратовъ, Н. Очеркъ грамматики старославянскаго языка. Изд. 3-ье, 1905, ц. 1 р.

Перевлѣскій. Славянск. грамматика съ изборникомъ. Изд. 16-е. 1908, ц. 90 к.

Преображенскій, А. Руководство къ изученію древняго церковно-слав. языка. Изд. 4-е, 1910, ц. 35 к.

Преображенскій, А. Русская грамматика для среднихъ уч. зав. съ приложеніемъ краткой грамматики церковно-слав. языка. Ч. I. Этимологія. Изд. 7-е, 1913, ц. 85 к.

Флеровъ. Грамматика древняго церк.-слав. языка сравнительно съ русскимъ. Курсъ ср.-уч. зав. Од. 1915, ц. 60 к. (изд. 7-е).

---

2) новаго типа:

Ветуховъ, А. Прошлое роднаго языка и основы строенія слова и рѣчи. (Для 4-кл. средн.-учебн. завед. и для самообразованія). (По новой программѣ). Харьковъ. 1913, ц. 40 к.

Грунскій, Н. К., проф. Русскій языкъ. Учебникъ для 4 кл., примѣнительно къ новымъ программамъ М. Н. П. для среднеучебн. заведеній. Юрьевъ, ц. 50 к.

Карскій, Е. Грамматика древняго церковно-славянскаго языка сравнительно съ русскимъ. Курсъ ср.-уч. зав. Варш. 1913, ц. 55 к. (Съ дополненіемъ: Нѣкоторые от-

дѣлы учебника по русск. яз. для IV кл. ср. уч. зав.).

Кульбакинъ, С. Учебникъ по русск. языку для IV кл. среднихъ учебн. заведеній. 1913, ц. 60 к.

Солосинъ, И. Начальный курсъ исторіи русск. языка въ связи съ древне-церковно-славянскимъ. Учебникъ по русск. языку для IV кл. среднихъ учебн. заведеній. Изд. А. Суворина. Петроградъ, 1915, ц. 50 к.

г) учебники по исторіи русскаго языка:

Истрина, Е. Руководство по исторіи русскаго языка. Съ хрестоматіей, снимками съ древнихъ рукописей и двумя картами въ краскахъ. Изд. Я. Башмакова. Петроградъ. 1915, ц. въ перепл. 90 к.

Миртовъ, А. Учебникъ по исторіи русскаго языка. П. 1916.

д) хрестоматія по исторіи русск. языка:

Каринскій, Н. Историческая хрестоматія по древне-церк.-слав. и русск. яз. Для старшихъ классовъ ср. уч. зав. П. 1914, ц. 80 к.

VI. Вопросы правописанія:

Бодуэн-де-Куртенэ, И. А., проф. Объ отношеніи русскаго письма къ русскому языку. СПБ. 1912, ц. 70 к.

Брандтъ, Р. Ѳ. О лженаучности нашего правописанія. «Филол. Зап.», 1901, №№ 1—2.

Его же. О проектѣ упрощенія русск. орѳографіи. Ж. М. Нар. Пр. 1912, авг.

Его же. Мнѣнія о русскомъ правописаніи Ягича, Корша, Будиловича и Томсона. „Филологич. Записки“, 1904, II.

Будиловичъ, А. С. О московскомъ проектѣ упрощ. русск. орѳографіи. „Сборникъ Учен.-лит. О-ва при Юрьевск. Унив.“. 1902, т. V (противникъ реформы).

Его же. Замѣтка по вопросу объ упрощеніи русск. правоп. „Вѣстн. Евр.“, 1904, май.

Его же. Академія Наукъ и реформа русск. правоп. „Русск. Вѣстн.“, 1904, іюль.

Бѣлкинъ, А. С. Вопросъ объ упрощеніи русской орѳографіи въ Моск. Пед. Обществѣ. Ж. М. Н. Просв. 1902, январь (авторъ - противникъ реформы).

Гротъ, Я. К. Спорные вопросы русскаго правописанія отъ Петра В. донынѣ. „Труды“, т. II, СПБ. 1899.

Докладъ Педагогическ. Общества, состоящаго при Имп. Моск. Унив., по вопросу объ упрощеніи русск. орѳографіи. (Составилъ П. Н. Сакулинъ)—въ „Вопросахъ воспитанія и обученія“ — Труды Пед. Об-ва, вып. I. М. 1901.

Житомирскій. Молохъ XX вѣка. М. 1915, ц. 1 р.

Казанскій, И. П. Итоги опыта изслѣдованія грамматики въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. „Вопросы восп. и обуч.“ (Труды Моск. Пед. О-ва), в. 1. 1901 г.

Карскій, Е. Ѳ. Къ вопросу о реформѣ русск. орѳографіи „Русск. Фил. Вѣстн.“, 1904, т. LII.

Костинъ, И. Т. Правописаніе и экспериментальная психологія. Изд. Т-ва И. Д. Сытина. М. 1912, ц. 30.

Лазурскій, В. Ѳ. Вопросъ объ упрощеніи орѳографіи у англичанъ, французовъ и нѣмцевъ. „Лѣтопись Ист.-Фил. Общества“, Одесса. 1903.

Лай, В. А. Экспериментальная дидактика съ подробнымъ изложеніемъ ученія о мускульномъ чувствѣ и волѣ. СПБ. 1906, ц. 3 р.

Мейманъ, Эрн. Лекціи по экспериментальн. педагогикѣ. Ч. III, изд. т-ва „Міръ“. М. 1910, ц. 1 р. 25 к.

Меѳодій, архим. (Великановъ) Къ вопросу о реформѣ русскаго правописанія. СПБ. 1905, ц. 10 к.

Миртовъ, А. В. Можно ли писать «по Гроту»? Петр., 1916, ц. 30 к.

Михайловъ, А., проф. Опытъ введенія въ изученіе русск. литер. языка и письма. В. 1911.

Постановленія орѳографической подкомиссіи. Перепечатано съ изданія подкомиссіи Н. Н. Алянчиковымъ. СПБ. 1913.

Предварительное сообщеніе орѳографической подкомиссіи (Академіи Наукъ). СПБ. 1904.

Сакулинъ, П. Вопросъ объ упрощеніи русск. орѳографіи «Вѣстн. Восп.». 1904, № 6.

Его же. Отвѣтъ критику доклада объ упрощеніи русск. орѳографіи. Ж. М. Н. Пр. 1902, авг.

Томсонъ, проф. Къ теоріи правописанія и методологіи преподаванія его въ связи съ проектированнымъ упрощеніемъ русск. правописанія. Одесса, 1904.

Его же. Реформа въ ущербъ грамотности и правописанію. О. 1903.

Его же. Необходима реформа не правописанія, а преподаванія правописанія. О. 1905.

Его же. Общее языковѣдѣніе, гл. XIII. О. 1906.

Тростниковъ. Почему русское правописаніе усваивается съ большимъ трудомъ. Рига. 1915. ц. 40 к.

Ушаковъ, Д. Н., прив.-доц. Русское правописаніе. Очеркъ его происхожденія, отношенія его къ языку и вопроса о его реформѣ. М. 1911, ц. 50 к.

Флеровъ, А. П. Родной языкъ въ школѣ и зло современнаго правописанія. «Пед. Сборн.», 1903.

Чернышевъ, В. Упрощеніе русскаго правописанія. Изд. 3-е. Тверь. 1913.

Его же. Рецензія на книгу проф. Томсона. Ж. М. Н. Просв. 1903, окт.

Его же. Письмо о старой и новой орѳографіи. СПБ. 1904, 20 к.

Шереметевскій, В. П. Объ орѳографіи вообще и о письмѣ подъ диктовку, какъ упражненіи элементарномъ, въ особенности. «Статьи по методикѣ нач. преп. р. яз.». М. 1914.

VII. Пособія для обученія орѳографіи:

а) *орѳографическія таблицы:*

Аѳанасьевъ. Слова съ буквою ѣ въ корнѣ. Изд. Кнебель, ц. 15 к.

Головачевъ. Русское правописаніе въ таблицахъ. 6 таблицъ. Изд. Кнебель, ц. 1 р. 50 к.

Гречушкинъ. Грамматическія таблицы. Изд. Думнова, 10 табл., ц. 1 р.

Дмитріевъ, А. Таблицы для обученія письму и правописанію. М. 1912. Изд. Сытина, ц. 2 р. 10 к.

Коренныя слова на букву ѣ. Изд. Сытина, ц. 10 к.

Огіенко, И. Н. Наглядная таблица для изученія русской орѳографіи. Пособіе для изученія и повторенія. К. 1914, ц. 6 к.

Его же. Наглядная таблица изученія постановки буквы ѣ. Пособіе для учащихся. К. 1914, ц. 6 к.

Розановъ и Харитоновъ. Слова съ буквою ѣ въ корнѣ. 5 Таблицъ. Рукописн. шрифтъ. Изд. К. Тихомирова, ц. 1 р. 25 к.

б) орѳографическіе словари:

Абраменко. Словарикъ, заключающій около десяти тысячъ затруднительныхъ для правописанія словъ. М., ц. 10 к.

Александровъ, В. Орѳографическій словарикъ. Содержитъ въ себѣ около 15000 сомнительныхъ въ правописаніи словъ. М. 1912, ц. 10 к.

Ганъ, И. Карманный словарь для правописанія по Гроту. Вильна, ц. 15 к.

Ганъ, И. Полный словарь буквы «ѣ». Собраніе всѣхъ словъ рус. языка, коренныхъ и производныхъ, которыя пишутся черезъ «ѣ», съ предварительными правилами и объясненіями относит. употребленія этой буквы. Вильна, ц. 50 к.

Головковъ, Д. Справочн. словарь рус. яз., указывающій грамматическія свойства, правописаніе, мѣсто, удареніе и дѣленіе для переноса каждаго слова въ его начальной и производныхъ формахъ. Одесса 1911. Изд. А. Капельмана, ц. 80 к.

Гусевъ, А. Орѳографич. словарь буквъ «ѣ» и «ѳ». М. 1903, ц 10 к.

Зачиняевъ. Орѳографическій словарекъ. Подъ ред. проф. И. А. Бодуэна-де-Куртенэ, ц. 25 к.

Зелинскій, В. Справочный словарь буквы «ѣ». М. 1901, ц. 25 к.

Зелинскій. Подробный орѳографическій словарь. М. 1914, ц. 2 р.

Огіенко, И. Орѳографическій Словарь (болѣе 25000 словъ). Справочная книжка по рус. языку. Съ обозначеніемъ переноса словъ, удареній во всѣхъ формахъ, обозначены части рѣчи, родъ, приведены всѣ трудн. формы; пополненъ собственными именами. Кіевъ, 1914, ц. 10 к.

Новопашенный. Справочный словарь по орѳографіи. СПБ, ц. 50 к.

Ромашкевичъ, П. Полный русскій орѳографическій словарь. Настольная книга для всякаго пишущаго по-русски. Ц. 1 р.

Тулуповъ, Н., и Шестаковъ, П. Толковый и орѳографич. школьный словарь. М. 1913. ц. 20 к.

в) орѳографическіе справочники:

Азбукинъ, М. Справочникъ по рус. этимологическому правописанію. СПБ. 1913, ц. 8 к.

Ганъ, И. Спутникъ правописанія. Справочная книжка при всѣхъ затруднительныхъ случаяхъ въ русскомъ правописаніи, съ орѳографическимъ словаремъ. Вильна, ц. 30 к.

Зелинскій. В. Краткій алфавитный справочникъ по русскому правописанію. М. 1901, ц. 25 к.

Зелинскій, В. Справочникъ по русскому правописанію. Сост. по «Русскому правописанію» Акад. Наукъ. В. I. М. 1901, ц. 50 к.; вып. II. Указатель (систематическій и алфавитный) при разстановкѣ знаковъ препинанія. М. 1903, ц. 60 к.; вып. III. Корнесловъ рус. яз. М. 1905, ц. 50 к.; вып. IV. Правописаніе. М. 1898, ц. 50 к.

Малисъ. Справочникъ. Сборникъ правилъ русскаго правописанія. Со словаремъ. СПБ., ц. 50 к.

Тумимъ, Г. Въ помощь пишущимъ. Справочникъ по русскому правописанію, ц. 10 к.

г) систематическое изложеніе орѳограф. правилъ:

Гротъ, Я. К. Русское правописаніе. Руководство, составленное по

порученію Второго отдѣленія Имп. Акад. Наукъ.

Климентовъ, А. Учебникъ рус. правописанія, изложенный въ связи съ основн. курсомъ рус. грамматики. Части I и II. Этимологія. Изд. 4-е. Одесса. 1911, ц. 40 к.

Литвиненко, К. Систематич. сводъ правилъ русскаго правописанія. М. 1913, ц. 80 к.

Лопырева, М., Соловьева, Е., Ціонглинская, Е. Тропа къ правописанію. Практич. введеніе въ грамматику. Вып. I. Изд. 3-е. ц. 30 к. Вып. II, ц. 35 к.

Миртовъ, А. Систематическій курсъ правописанія. Практическая грамматика. СПБ. 1913, ц. 35 к.

Покровскій, Н. Русское правописаніе съ приложеніемъ орѳографическаго словаря. М. 1912. Изд. 2-е, ц. 45 к.

Тумимъ, Г. Ѣ въ русскомъ языкѣ. Правило употребленія буквы «Ѣ». Словарь, ц. 10 к.

Чернышевъ, В. Русское правописаніе. Учебная и справочная книжка для учениковъ городскихъ училищъ и первыхъ классовъ среднихъ учебн. заведеній. СПБ., ц. 30 к.

д) пособія для списыванія:

Абраменко, Ѳ. Наглядный курсъ правописанія въ рукописи. К. 1912. ц. 45 к.

Александровъ, А. Наглядное изученіе русскаго правописанія. Ч. I, ц. 30 к.; ч. II, ц. 35 к.

Ананьинъ, В., Гусаковъ, В., Давыдкинъ, М., и др. Грамотей. Книга для списыванія (Орѳографич. пропись). Ч. I. М. 1912, ц. 20 к.

Бородичъ, В., и Гречушкинъ, С. Книга для списыванія. Изд. 3, 1912, ц. 25 к.

Гербачъ, В. Прописи правописанія. Сборникъ каллиграфически исполненныхъ примѣровъ на важнѣйшія орѳографическія правила. СПБ. 1910, ц. 20 к.

Зачиняевъ, А. 1) Златоцвѣтъ. Книга для чтенія и для списыванія. Ч. I, кн. 1-я. СПБ. 1913, ц. 20 к.; кн. 2-я—40 к.; ч. II, кн. 1-я, 60 к.

Его же. 2) Орѳографическая пропись. В. I, СПБ. 1911, ц. 15 к.; вып. II. Повтор. начальн. упражненій и правописаніе флексій. СПБ. 1911, ц. 40 к.

Его же. Практическая грамматика (Орѳографическая пропись). Часть I, ц. 20 к.

Михайловъ. Пособіе къ наглядному изученію русскаго правописанія. Матеріалъ для списыванія. СПБ., ц. 35 к.

Островская, М. Книга для списыванія. Наглядное изученіе русскаго правописанія. Три выпуска. СПБ. 1910, ц. 60 к.

Острогорскій, А. Русское правописаніе. Руководство къ его наглядному изученію. Статьи для списыванія. Изд. 12-е, 1916, ц. 25 к.

Сахаровъ, И. Практическое обученіе правописанію. Ч. I. М. 1906, ц. 10 к.; Практич. обученіе правописанію. Курсъ грамматики и синтаксиса. Ч. II. М. 1906, ц. 30 к.

Тумимъ, Г. Г. Самоучитель правописанія. Ч. I, изд. 3, 1910, ц. 25 к.; ч. II, изд. 3, 1912, ц. 25 к.

е) пособія для диктантовъ:

Архіереевъ. А. Пособіе для учащихся. Диктантъ для начальн. обученія русск. правописанію. СПБ. 1913, ц. 40 к.

Архіереевъ, А. Сборникъ систематич. устныхъ и письмен. диктантовъ для начальнаго обученія русск. правописанію. СПБ. 1914, ц. 25 к.

Баталинъ, Н. Статьи для диктанта. Вып. 1-ый, изд. 3-ье, 1891,

ц. 50 к.; то же вып. 4-ый. М. 1877, ц. 50 к. (Изд. В. В. Думновъ).

Бородинъ, С. Пособіе при изученіи грамматики родного языка. Матеріалы для систематическаго диктанта и разбора. Изд. 3-е. 1913, ц. 50 к.

Его же. Провѣрочные диктанты для записей въ школѣ и дома. Изд. 5, 1911, ц. 40 к.

Ганъ, И. Тетради самодиктанта. Практич. курсъ правописанія въ связи съ начальн. грамматикой, систематически расположенный въ тетрадяхъ для письма. Вильна. Цѣна тетради (32 стран.)— 8 к.

Гречушкинъ, В. Литературный сборникъ предупредительныхъ и повѣрочныхъ диктантовъ. Изд. 4-е. 1911, ц. 50 к.

Гусаковъ, В. и Макаровъ, Г. Диктантъ. Изд. 2-е, М. 1915, ц.40к.

Зелинскій, В. Зрительный диктантъ. (Самодиктованіе и самоисправленіе). Новая система для практич. самоизученія русск. правописанія. Ч. I. М. 1912, ц. 60 к. Ч. II. Знаки препинанія. М. 1909, ц. 40 к.

Литвиненко, К. Сборникъ систематическихъ диктантовъ, съ прилож. алфавитн. списка 300 темъ для письм. упражн. учащихся и образцовъ ученич. сочиненій. Практич. руков. къ обученію русск. правописанію и стилю. Изд. 4-ое, исправл. и дополн. Москва. 1913, ц. 80 к.

Матвѣева, А. Русская грамматика въ диктовкахъ. Курсъ приготовит. СПБ. 1913, ц. 25 к.

То же. Годъ второй. СПБ. 1910, ц. 70 к.

Орловъ, М. Диктантъ повторительный и повѣрочный. Изд. 3-ье. СПБ. 1902, ц. 30 к.

Смирновскій, П. Курсы систематическаго диктанта для ср. уч. зав., ч. I-я. СПБ. 1913, ц. 75 к.; ч. 2-я, СПБ. 1902, ц. 55 к.

Сипачовъ и Бѣлоцвѣтовъ. Лучшій способъ научиться правильно писать. Новѣйшій зрительный диктантъ. К. 1915, ц. 65 к.

ж) знаки препинанія:

Ганъ, И. Руководство къ правильному употребленію знаковъ препинанія. Съ задачами для упражненія. Вильна, ц. 30 к.

Гусевъ, А. Знаки препинанія (пунктуація) въ связи съ краткимъ ученіемъ о предложеніяхъ и другіе знаки въ русскомъ письмен. языкѣ. М. 1905, ц. 50 к.

Померанцевъ, Б. Систематическій сборникъ упражненій въ разстановкѣ знаковъ препинанія, грамматическомъ и синтаксическомъ разборѣ. М. 1912, ц. 30 к. Знаки препинанія. Теоретическій сводъ синтаксич. правилъ въ связи съ пунктуаціей къ „Сборнику упражненій въ разстановкѣ знаковъ препинанія“. М. 1914, ц. 10 к.

Поповъ, А. Сборникъ упражненій въ разстановкѣ знаковъ препинанія. Пособіе для среднихъ и низшихъ учебныхъ заведеній. Волоколамскъ. 1911, ц. 25 к.

Сакулинъ, П. Сборникъ статей для упражненія въ знакахъ препинанія и для синтаксическаго разбора. М. 1911, ц. 50 к.; то же, шрифтъ курсивный. М. 1911, ц. 50 к.

з) орѳографическіе задачники:

Красногорскій, П. Задачи по русскому правописанію. СПБ. 1912, ц. 90 к.

Матвѣева, А. Задачникъ для занятій русск. правописаніемъ въ школѣ и дома. Первый годъ обученія. СПБ. 1899, ц. 15 к. Второй годъ обученія. СПБ. 1898, ц. 15 к.

Саввинъ, Н. Систематич. орѳографич. зад. Руководство къ изуч. русск. правописанія. В. I. Для младшихъ классовъ ср.-уч. завед. и для городск. училищъ. М. 1912. Изд. Спиридонова, ц. 35 к.

Тумимъ, Г. Пиши грамотно! Вопросы, отвѣты и упражненія по русскому правописанію. Въ трехъ вып. СПБ. 1911, ц. 75 к.

и) орѳогр. пособія разн. характера:

Алексѣевъ, В. и Заборскій, А. Сборникъ упражненій въ правописаніи. Примѣнительно къ курсу этимологіи. Для младш. кл. ср.-уч. заведеній. М. 1912, ц. 30 к.

Анастасіевъ, А. Письмен. упражненія для учащихся въ начальныхъ школахъ и дома. Чистописаніе, правописаніе и письмен. изложеніе мыслей. Первый годъ обученія. М. 1911, ц. 15 к. Второй годъ обученія. М. 1911, ц. 25 к. Третій и четвертый годы обученія. М. 1911, ц. 35 к.

Гинцбургъ, Н. Лѣтомъ у дѣдушки. Разсказъ изъ словъ съ буквой ѣ въ корнѣ. Пособіе къ изученію корней съ буквою ѣ, построенное на психологич. основаніи. СПБ. 1913. Изд. 3-е, исправл. и дополн., ц. 20 к.

Поповъ, В. И. «Словарикъ-тетрадь». Новѣйшее практическое пособіе къ усвоенію правописанія самыхъ трудныхъ (въ отношеніи орѳографіи) словъ русскаго языка. Въ концѣ „словарика-тетради» помѣщены въ систематическомъ порядкѣ всѣ главнѣйшія правила правописанія. Петр. 1915, ц. 25 к.

VIII. Орѳоэпія:

Огіенко, И. Русское литературное удареніе. Словарь удареній въ русскомъ яз. и правила русск. ударенія. Изд. 2-е, значит. дополн. и соверш. переработ. Кіевъ. 1914, ц. 50 к.

Огіенко, И. Замѣтки по стилистической грамматикѣ русск. языка. Кіевъ, 1914, ц. 25 к.

Огіенко, И. Русское литературное произношеніе. Кіевъ, 1914, ц. 25 к.

Синяковъ. Удареніе въ русскомъ языкѣ. Вильна, 1906, ц. 65 к.

Чернышевъ, В. Законы и правила русскаго произношенія. Звуки. Формы. Ударенія. 2-е изд., ц. 40 к.

Чернышевъ, В. Правильность и чистота русск. стилистич. грамматики. Изд. 2-е исправл. и дополненное. Вып. I. Фонетика, ц. 1 р. Вып. II. Части рѣчи, ц. 2 р. 50 к. Петроградъ, 1914—1915 г.

Чернышевъ, В. Русское удареніе. Пособіе къ его изученію и употребленію. СПБ. 1912, ц. 50 к.

Шарловсій. Русское слогоудареніе. 2 части. Кіевъ.

IX. Фразеологія:

Вольперъ, М. Иллюстрированный толкователь словъ, фразъ и оборотовъ. 2 вып. СПБ. 1903, ц. ц. 55 к.

Даль. Пословицы русскаго народа. 4 т. СПБ. 1879.

Долопчевъ. Опытъ словаря неправильностей въ русской разго-

ворной рѣчи. Варшава, ц. 1 р. 20 к.

Иллюстровъ. Жизнь русскаго народа въ его пословицахъ и поговоркахъ Изд. 3-ье, М. 1915, ц. 3 р.

Италинскій, А. Происхожденіе, свойства и особенности правильной русской рѣчи. Съ методическими указаніями для учителя начальной школы. Изд. Сытина. М. 1913, ц. 25 к.

Максимовъ, С. Крылатыя слова. Спб., изд. Суворина, ц. 3 р.

Михельсонъ, М. Ходячія и мѣткія слова. Сборникъ русскихъ и иностранныхъ цитатъ, пословицъ, поговорокъ, пословичныхъ выраженій и отдѣльныхъ словъ. Спб. 1896, ц. 5 р.

Михельсонъ, М. Русская мысль и рѣчь. Свое и чужое. Опытъ русской фразеологіи. Сборникъ образныхъ словъ и иносказаній. Спб. 2 тома, ц. 18 р.

Огіенко, И. Словарь неправильныхъ, трудныхъ и сомнительныхъ словъ, синонимовъ и выраженій въ рус. рѣчи. Изд. 3-е, значительно дополн. и совершенно перреаботанное. Кіевъ 1914 г., ц. 55 к.

Садовниковъ, Д. Загадки русскаго народа. Сборникъ загадокъ, вопросовъ, притчъ и задачъ. Спб. 1875, ц. 2 р.; Спб. 1901, ц. 1 р. 25 к.

Снегиревъ, И. Русскія народныя пословицы и притчи. М. 1848.

Его же. Новый сборникъ пословицъ и притчей.

Чудиновъ. Справочный словарь. Орѳографическій и толковый. 2 т. Спб. ц. 6 р.

X. Выразительное произнесеніе:

а) руководства:

Абрамовъ, Н. Даръ слова. Вып. XI. Искусство читать и декламировать. Спб. 1911, ц. 25 к.

Бродовскій, М. Руководство къ выразительному чтенію. Искусство художественнаго чтенія вслухъ и декламированія. Спб. 1904, ц. 1 р. 25 к.

Зимницкій, В. Обученіе выразительному чтенію въ низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. М. 1901, ц. 30 к.

Италинскій, А. Выразительное чтеніе въ его элементарныхъ формахъ и на первыхъ ступеняхъ обученія въ школѣ. М. 1914, ц. 25 к.

Коровяковъ, Д. Искусство выразительнаго чтенія. Спб. 1904, ц. 1 р.

Его же. Этюды выразительнаго чтенія художественныхъ литературныхъ произведеній. Спб. 1900, ц. 1 р. (Изд. 2-е).

Легувэ. Чтеніе, какъ искусство, Спб. 1903, ц. 1 р.

Морозовъ, А. и Розановъ, Н. Выразительное чтеніе. Практическое руководство для городск. уч., торговыхъ школъ, учит. семин. и средн. уч. зав. М. 1907, ц. 50 к.

Озаровскій, Ю. Вопросы выразительнаго чтенія. Спб. 1896, ц. 1 р.; кн. 2-я, Спб. 1901, ц. 1 р. 30 к.

Острогорскій, В. Руководство къ чтенію поэтическихъ сочиненій. (По Л. Эккардту). Изд. 3-е, Спб. 1897.

Острогорскій, В. Выразительное чтеніе. Пособіе для учащихся. М. 1911, ц. 40 к.

Сентюрина, Н. И. Живое слово ребенка въ выразительномъ чтеніи и устной рѣчи. Спб. 1913, ц. 1 р. 50 к.

Сладкопѣвцевъ, В. Искусство декламаціи. Спб. 1911, ц. 2 р.

Тростниковъ, М. А. Методика русск. литер. языка. Ч. I. Методика сознательнаго, правильнаго и выразительнаго чтенія въ связи съ обученіемъ устной рѣчи. Ю. 1912, ц. 50 к.

Чернышевъ, В. Азбука выразительнаго чтенія. Первыя указанія и совѣты учащимся. Пособіе для учениковъ городскихъ училищъ и среднихъ учебныхъ заведеній. Спб. 1911, изд. 2, ц. 20 к.

Эккардтъ, Л. Руководство къ чтенію поэтич. сочиненій. Съ прилож. кратк. учебн. теоріи поэзіи. Ц. 1 р.

Эрастовъ, Г. Искусство чтенія. Спб. 1903, ц. 1 р.

б) хрестоматіи:

Глазуновъ, Н. Л. Декламаціонная хрестоматія. Матеріалъ для систематическихъ занятій выразительнымъ чтеніемъ на драмат. курсахъ, въ театр. уч. и другихъ учебн. заведеніяхъ; въ двухъ ч. Спб. 1908, ц. 2 р.

Озаровская, О. „Школа чтеца". Хрестоматія для драматическихъ, педагогическихъ и ораторскихъ курсовъ. М. 1914, ц. 2 р.

XI. Развитіе рѣчи:

а) картины:

Аѳанасьевъ. Картины для наглядныхъ бесѣдъ на родномъ языкѣ. 21 табл въ краскахъ. Изд. Кнебель, ц. 1 р. 50 к.

Басни въ картинахъ. Изд. Ситина.

Борзовъ. 4 времени года. 4 табл. въ краскахъ. Изд. Кнебель. Съ текстомъ, ц. 3 р. 65 к.

Бородичъ, В., Гречушкинъ, В., Гречушкинъ, С. Альбомъ картинъ для бесѣдъ, изложеній и сочиненій въ семьѣ и школѣ. 6 выпусковъ; изд. 4, 1912, ц. 90 коп.

Его же. Къ вопросу о развитіи рѣчи у дѣтей. Методическія указанія къ альбому картинъ для бесѣдъ. 1910, ц. 40 к.

Гусевъ. Новыя картины для первонач. нагляднаго обученія. 20 табл. въ краскахъ. Изд. Кнебель, ц. 2 р.

Кореневъ. Изъ русской жизни и природы. 10 картинъ въ краск. съ объясн. текстомъ. Изд. Ильина. Ц. отд. табл. 2 р., всѣхъ—20 рублей.

Корханиди. Картины изъ кавказской жизни. 15 карт. въ краскахъ.

Костромина и Зерненко. Школьный музей. Картины изъ жизни деревни въ Россіи. 5 серій по 5 карт., въ краскахъ, изд. Кнебель, ц. 2 р. 50 к.

Лебедевъ, А. Міръ въ картинахъ. Ч. I. Вблизи и вдали. 12 вып. по 10 карт. въ краскахъ, съ текстомъ. Изд. Ситина; ц. за вып.— 1 р.; за все изд. 12 р.

Лебедевъ, Кл. и Моравовъ: 4 времени года. Съ объясн. текстомъ. 4 табл. въ краск., ц. 4 р. (изд. Ситина).

Лубенецъ, Т. Картинки для сочиненій и бесѣдъ въ школѣ и дома. 8 вып. по 10 картинъ. К. 1916, ц. 1 р.

Его же. Сочиненія по картинкамъ. К. 1916, ц. 40 к.

Новыя картины для наглядныхъ бесѣдъ изъ крестьянск. жизни. 12 карт. въ краскахъ. Изд. Сыркина, ц. 1 р. 20 к.

Орнатскій. Школьныя наглядно-образовательныя таблицы „Кругомъ насъ". 34 табл. (33 черныхъ, 1 цвѣтн.) Изд. „Общ. Польза", ц. 5 р.

Семеновъ. 4 времени года, ц. 16 р. 35 к.

Соловьева, Е. Е. и Тумимъ, Г. Г. Картины-разсказы. Пособіе для развитія устной и письм. рѣчи. 40 картинъ съ объяснит. текстомъ. Ц. 1 р. 50 к.

Трачевская и Калугинъ. 4 времени года у крестьянина. 4 раскр. табл., ц. 2 р. 65 к.; изд. Ильина.

Тростниковъ. Жизнь русской деревни, въ 6 раскр. картинахъ. Ц. 1 р. 65 к.

Тумимъ, Г. Г. „Мой мірокъ". 12 стѣнныхъ таблицъ (въ краскахъ). Пособіе при обученіи родному и иностр. яз. Ц. за 12 таб. съ текстомъ 10 руб., накл. на папкѣ 15 руб. Изд. Н. П. Карбасникова. Объяснительный текстъ къ картинкамъ въ отд. продажѣ, 40 к.; при покупкѣ картинъ—безплатно.

Шпакъ. Русскія учебныя картинки въ папкѣ. 24 табл. Изд. Спб. Маст. Учебн. Пос., ц. 2 р.

Кромѣ того, для цѣлей развитія рѣчи могутъ служить въ качествѣ пособія изданія картинъ нашихъ и иностранныхъ картинныхъ галлерей, въ родѣ галлереи Третьякова, Музея Императора Александра III и др.

б) пособія и руководства:

Алексѣевъ, В. и Заборскій А. Сборникъ упражненій въ построеніи рѣчи (Въ помощь синтаксису и стилистикѣ) М. 1914. Ц. 20 к.

Лопырева, М. и Соловьева, Е. 1) Развитіе рѣчи. Письменныя и устныя упражненія въ изложеніи мысли. Три года обученія, въ четырехъ книжкахъ. Спб. 1913, ц. 1 р. 05 к.

— 2) Какъ вести устныя и письменныя работы на урокахъ родного языка. Методич. указанія къ „Развитію рѣчи". Спб. 1912, ц. 60 к.

Паппенгеймъ, Г. Дитя и міръ. 24 темы, разработ. для дѣтск. сада и школы. Пер. съ нѣм. З. Веселкиной, А. Цвѣтковой и Л. Тавстоногъ. Кіевъ 1911. Ц. 40 к.

Свентицкая. Разсказываніе. Ц. 1 р. 80 к.

Сентюрина, Н. И. Живое слово ребенка въ выразительномъ чтеніи и устной рѣчи. Спб. 1913, ц. 1 р. 50 к.

Соколовъ, Н. М. Картина на урокахъ родного языка. «Р. Шк.» 1912, 1.

Его же. Обзоръ наглядныхъ пособій по развитію рѣчи. „Р. Шк." 1912, 2—3.

Стеблевъ, А. (редакторъ). Наглядный практическій курсъ русск. правописанія въ связи съ развитіемъ живой рѣчи. В. I, ц. 20 к.; вып. II, ц. 60 к. (Составленъ кружкомъ преподавателей).

Трясуновъ, М. Русское Слово. Самостоятельные уроки по рус. языку въ городскихъ и сельскихъ начальныхъ училищахъ Мин. Нар. Пр. Сборникъ упражненій для развитія рѣчи и письм. изложенія мыслей. М. 1910. Ц. 30 к.

Тумимъ, Г. Г. „Пиши толково!" Пособіе для развитія устной и письменной рѣчи. Въ 4 иллюстрированныхъ выпускахъ. Ц. 80 к.

Тумимъ, Г. Г. Уроки развитія рѣчи. Методическая хрестоматія. Примѣрные уроки, планы и конспекты. Спб. 1914.

в) хрестоматіи для пересказовъ:

Александровъ, А. Пособіе для литературн. бесѣдъ и письм. упражненій въ младш. кл. средне-учебн. заведеній. Спб. 1912 Изд. „Петерб. учебн. магазинъ". Ц. 25 к.

Верещагинъ, Ю. Стилистическая хрестоматія. Пособіе для веденія письменныхъ и устныхъ работъ. Спб. 1903. Ц. 1 р. 25 к.

Гавриловъ, И. Стилистическія задачи для низшихъ и среднихъ классовъ. Разсказы, описанія, періоды и хріи. Спб. 1913. Ц. 80 к.

Глазунова, А. и Разина, Е. Задачи и планы для упражненій въ письменномъ изложеніи мыслей, ч. I—II.

Нифонтовъ, В. Сборникъ статей для устнаго и письмен. изложенія. Юрьевъ, 1911. Ц. 60 к.

Тюленевъ, П. Сборникъ разсказовъ и стихотвореній для письм. и устнаго изложенія. Спб. 1913, изд. 2-е, ц. 75 к.

Чернышевъ, В. Сборникъ статей для изложенія. Книга для чтенія, разсказа, заучиванія наизусть и другихъ упражненій при изученіи русскаго языка. Изд. 2-е, ц. 60 к.

Ясинскій. Русская хрестоматія для письм. изложенія. М. 1915, ц. 75 к.

XII. Ученическія сочиненія:

а) младшій возрастъ:

Абрамовъ, М. Сочиненія по картинкамъ. Учебное пособіе для упражненій въ сочиненіи и изложеніи мыслей въ школѣ и дома. I, II, III, IV, V и VI выпуски. Ц. по 5 к. выпускъ.

А. Т. и Л. С. Письменныя работы по картинкамъ. 3 выпуска.

Борисовъ, Ѳ. и Лавровъ, Н. ы, темы, статьи и рисунки для зложеній и сочиненій. М. 1913. Ц. 30 к.

Бочкаревъ. Давайте сочинять. М. 1914, ц. 30 к.

Его же. Мои сочиненія. М. 1915, ц. 30 к.

Воскобойниковы, И. и С. Наши первыя сочиненія. Сборникъ письмен. упражненій по рус. языку во 2-мъ отдѣленіи начальн. школы. Со множествомъ картинокъ. Вып. I. М. 1911. Ц. 10 к.

Глазунова, А. и Разина, Е. Залачи и планы для упражненій въ письменномъ изложеніи мыслей. Первый курсъ. Спб. 1905. Ц. 30 к. Второй курсъ. Спб. 1904. Ц. 20 к.

Глазунова, А. и Разина, Е. Первая ступенька къ письменному изложенію мыслей. Спб. 1912. Ц. 10 к.

Гречушкинъ, С. Планы для письменныхъ изложеній и сочиненій. Пособіе ученикамъ двухклас. начальныхъ училищъ. М. 1913. Ц. 10 к.

Гречушкинъ, С. Матеріалы для изложеній и сочиненій ученикамъ начальныхъ и двухклассныхъ училищъ. М. 1914. Ц. 50 к.

Михеевъ, И. Сочиненіе по картинкамъ. Учебное пособіе для упражненій въ сочиненіи и изложеніи мыслей въ школѣ и дома. 11 книжекъ. Казань, 1911, ц. 60 к.

Соколовъ, Ник. М. Художественная картина на урокахъ роднаго языка. «Р. Шк.» 1914, Янв. (указатель темъ, картинъ русскихъ мастеровъ и ихъ изданій).

б) старшій возрастъ:

1) руководства къ веденію сочиненій:

Верещагинъ, Ю. Учебникъ исторіи русской словесности въ связи съ упражненіями въ изложеніи мыслей и внѣкласснымъ чтеніемъ учащихся, ч. 1-я, литература XI—XVIII-го столѣтій. 1900.

Весинъ, С. Образцы сочиненій. Вып. I. Руководство къ содержат., послѣдоват. и живому изложенію мыслей въ разсказахъ и описаніяхъ. Спб. 1911. Ц. 70 к.

Гавриловъ, И. Матеріалы для письменныхъ упражненій въ старш. клас. средн. уч. зав. В. I, М. 1895, ц. 1 р. 40 к.

Григоровичъ, А. Руководство къ составленію сочиненій. 2 ч. Спб. 1908, ц. 2 р. 25 к.

Лакида, Н., Васильевы, Б. и В. Руководство къ составленію сочиненій на темы изъ новѣйшей рус. литературы. Подъ ред. К. Тимашева. Варшава. 1905, ц. 2 р. 50 к.

Мирлесъ, А. Самоучитель техники ученическихъ сочиненій по карточной системѣ. Съ приложеніемъ 10 карточн. таблицъ и образцовъ обработанныхъ по этимъ таблицамъ сочиненій. Кіевъ. 1909, ц. 50 к.

Португаловъ. Руководство къ составленію ученическихъ сочиненій. К. 1916, изд. 6-е, ц. 1 р. 25 к.

Рошалъ, Е. Руководство къ чтенію избран. произведеній рус. литературы. Подробный разборъ произведеній по литературѣ. Пособіе для устныхъ и письменныхъ работъ. ч. I—II. Древній періодъ. Спб. 1909, ц. 2 р. 20 к.

Силаковъ, А. Руководство къ составленію учениками домашнихъ сочиненій въ связи съ систематич. внѣклассным чтеніемъ. М. 1910, ц. 75 к.

2) сборники темъ, разработанныхъ плановъ, образцовъ ученическихъ соч. и пр.

Абрамовъ, М. Практич. руководство къ составленію сочиненій. Темы, планы и матеріалы для сочиненій. Вып. I. Описанія. Саратовъ, ц. 1 р.

Алферовъ, А. и Грузинскій, А. Сборникъ вопросовъ по исторіи русской литературы. (Курсъ средней школы). М. 1911, ц. 35 к.

Балталонъ, Ц. Пособіе для литературныхъ бесѣдъ и письменныхъ работъ. М., ц. 70 к.

Бобровъ, С. Сборникъ разработанныхъ темъ съ планами литературнаго, историческаго и отвлеченнаго содержанія, по курсу среднеучебн. заведеній и для конкурсныхъ испытаній. Спб. 1909, ц. 1 р. 30.

Боршевскій, С. Русская литература XIX в. въ разработанныхъ темахъ. Вып. I. Грибоѣдовъ—Пушкинъ—Гоголь — Лермонтовъ — Кольцовъ—Тургеневъ—Гончаровъ. Владикавказъ. 1911. ц. 1 р.

Булгаковъ, А. Руководство къ конкурснымъ темамъ по рус. языку для поступающихъ въ институты: Технол., Пут. Сообщ., Горный, Лѣсной, Электротехнич., Гражданск. инженеровъ, Моск. Технич. учил., а равно и для учениковъ старш. кл. гимн. и реальн. учил., для усовершенствованія въ способѣ изложенія сочиненій домашнихъ и классныхъ. Изд. 2 е. Варшава, ц. 1 р. 50 к.

Булгаковъ, А. Пособіе и руководство къ темамъ по русскому языку поступающимъ въ спеціальн. учебн. заведенія. 2 части. Спб. 1902, ц. 2 р.

Бѣлявскій, Е. Темы и планы для сочиненій учениковъ старшихъ

классовъ ср. уч. зав. Изд. 8-е, 1912, ц. 1 р.

Верещагинъ, Ю. Темы и задачи по исторіи и теоріи словесности. 1903, ц. 75 к.

Весинъ, С. Сборникъ темъ и плановъ для сочиненій. Спб. 1911, ц. 1 р.

Г. Р. Темы по рус. языку. Вып. I. Спб. 1901, ц. 45 к. Вып. II. Спб. 1902, ц. 65 к.

Гавриловъ, И. Матеріалы для письменныхъ упражненій въ старш. классахъ средн. учебн. заведеній. Вып. I. М. 1895, ц. 1 р. 40 к.

Гавриловъ, И. Темы, расположенія и матеріалы для сочиненій въ старшихъ классахъ. Спб. 1907, 1 р.

Гольденбергъ, Л. Сборникъ 35 разработанныхъ литературн. и историко-литературн. сочиненій на темы по рус. языку. Для среднихъ и низшихъ учебн. заведеній. Бѣлая Церковь. 1909, ц. 40 к.

Григорьевъ, Н. Пособіе при изученіи русской словесности. Сочиненія и планы литературн. характера. Разборы литературныхъ образцовъ для письм. и устныхъ отвѣтовъ. Ч. I и II. Спб. 1909—1911, ц. 2 р. 50 к.

Григорьевъ, Н. Сотрудникъ гимназиста. Сочиненія и планы литературнаго характера, задаваемые во всѣхъ средн. учебн. заведеніяхъ и на конкурсныхъ экзаменахъ. Спб. 1908 ц. 1 р.

Григорьевъ. Н. Сотрудникъ гимназиста. Пособіе при изученіи рус. словесности во всѣхъ средн. учебн. заведеніяхъ. Сочиненія и планы литературнаго характера. Часть 2-я. Спб. 1909, ц. 1 р.

Гуревичъ, М. Матеріалы, планы и образцы ученическихъ сочиненій. Кіевъ. 1909, ц. 70 к.

Гуревичъ, М. Сочиненія съ планами на темы по рус. языку. Отвлеченныя темы. Кіевъ. 1911. ц. 60 к.

Гусевъ, А. Планы и сочиненія. Курсъ VIII-го кл. (Тургеневъ, Гончаровъ, Некрасовъ, гр. Л. Толстой, Достоевскій и пр.). Два выпуска. Одесса, 1912, ц. 2 р. 25 к.

Дмитріевъ, Ѳ. Планы и конспекты сочиненій по рус. языку. М. 1911, ц. 50 к.

Еськовъ, В. Сборникъ разработанныхъ темъ отвлеч. содержанія, задаваемыхъ для домашнихъ и классныхъ сочиненій во всѣхъ средн. учебн. заведеніяхъ и при конкурсн. испытаніяхъ. Харьковъ. 1910, ц. 1 р.

Корзуновъ, П. Темы, планы и матеріалы для сочиненій. Часть I. Описанія и повѣствованія. М. 1913, ц. 40 к.

Часть II. Сравненія и разсужденія, пословицы, характеристики. М. 1914, ц. 50 к.

Корикъ, Г. Планы и сочиненія. Одесса.

Ч. I.—ц. 60 к.

Ч. II,—ц. 1 р. 30 к.

Ч. III.—ц. 1 р. 25 к.

Ч. IV,—ц. 90 к.

Корикъ, Г. Темы сочиненій по русскому яз., предложенныя на испытаніяхъ зрѣлости съ 1891 по 1908 г. Одесса. 1908, ц. 30 к.

Л. П. Сочиненія на темы по русскому языку. Вып. I. Спб. 1903, ц. 1 р. 50 к.

Вып. II. Спб. 1907, ц. 2 р.

Ларіоновъ, С. С. Сборникъ темъ для сочиненій въ старшихъ классахъ средней школы и на окончательныхъ испытаніяхъ. Изданіе Управл. Кавк. учебн. Округа. Тифлисъ. 1915, ц. 60 коп.

М. С. Р. Сборникъ сочиненій на темы по рус. языку. Для конкурсныхъ экзаменовъ. Спб. 1908, ц. 1 р.

Мирлесъ, А. Темы ученическихъ сочиненій. Систематич. сбор-

никъ свыше 6000 темъ описат., литер., отвлеч., географич. и историческихъ. Библіограф. указатель около 400 названій критич. произведеній рус. и иностран. литерат. Кіевъ. 1912, ц. 75 к.

Мирлесъ, А. Планы ученич. сочиненій, ч. I. Темы отвлеченныя. 200 темъ и 150 запасныхъ. Кіевъ. 1912, ц. 50 к.

Михайловъ, В. Вопросникъ по народной словесности. Составленъ примѣнительно къ требованіямъ ср.-уч. зав. М. 1910, ц. 30 к.

Н. Темы отвлеченныя, историческія и литературныя. Кіевъ. 1904, ц. 75 к.

Нелидовъ, З. Сочиненія и планы. Пособіе при изученіи теоріи словесн. и исторіи рус. литературы.

Ч. I. Отъ древнѣйш. періода до Карамзина Спб. 1908, ц. 1 р. 25 к.

Ч. II. Литер. и отвлеч. темы, примѣнительно къ курсу VI кл. средн. уч. зав. Ломоносовъ, Державинъ, Фонвизинъ и др. Спб. 1909, ц. 1 р. 25 к.

Ч. III. Вып. I. Литер. и отвлеч. темы, примѣнит. къ курсу VII кл. Спб. 1909, ц. 1 р. 25 к.

Ч. III. Вып. II. Спб. 1910, ц. 1 р. 25 к. Ч. IV. Новѣйшая литература. Островскій, Тургеневъ, Гончаровъ, А. Толстой и др. Спб. 1908, ц. 1 р. 25 к.

Орловъ, М. Сборникъ темъ для письм. и устныхъ упражненій и литературныхъ бесѣдъ по словесности. Съ объяснительной статьей о веденіи этихъ работъ. Спб. 1908, ц. 80 к.

П. Л. Сочиненія и планы-конспекты на темы по русскому языку. В. I, изд. 3-е. Спб. 1913, ц. 2 р.; в. II, изд. 2-е, Спб. 1903, ц. 1 р. 50 к.

Петровъ, К. Практич. упражненія и темы по рус. языку. Спб. 1891, ц. 80 к.

Пиксановъ, Н. К. Три эпохи: Екатерининская, Александровская, Николаевская, Темы. Библіографія. Вопросники. Пособіе для школы и самообразованія. Изд. 2-е, совершенно переработанное, ц. 60 к.

Полевой, Д. Руководство къ составленію сочиненій по новѣйшей литературѣ. Сборникъ разработанныхъ темъ литературн. характера съ планами.

Ч. I. Изд. 3-е. Спб. 1910, ц. 1 р. 25 к.

Ч. II. Изд. 3-е. Спб. 1910, ц. 1 р.

Ч. III. Изд. 2-е. Спб. 1910, ц. 1 р.

Полевой, Д. Сборникъ разработанныхъ темъ отвлеченнаго, историческаго и литературнаго содержанія. Съ планами, ч. I. Изд. 3-е. Спб. 1908, ц. 1 р. 35 к.

Померанцевъ, Б. Пособіе къ техникѣ сочиненій. Сборникъ темъ съ планами по курсу гимназій. М. 1910, ц. 50 к.

Померанцевъ, Б. Обзоръ русской литературы XVIII в. въ темахъ и планахъ. М. 1914, ц. 65 к.

Тоже XIX в. М. 1914, ц. 50 к.

Рошалъ, Е. Планы и краткіе обзоры темъ литературнаго характера, 11 книгъ. Спб. 1909, ц. 13 р. 50 к.

Его же. Руководство къ чтенію избранныхъ произведеній русской словесности. Подробный разборъ произведеній по литературѣ.

Пособіе для устныхъ и письменныхъ работъ. Древній періодъ. Двѣ части. Спб. 1909, ц. 2 р. 20 к.

Скворцовъ, К. Руководство къ составленію сочиненій. Сборникъ разработанныхъ темъ по русск. яз. съ планами. Двѣ части. Спб. 1911 г., ц. 2 р. 50 к.

Сочиненія на темы по русскому яз. Составилъ *П. Л.* 2 вып. Спб. 1909, ц. 3 р.

Сочиненія по русскому языку. Опытъ изданія ученице-

скихъ письменныхъ работъ. Пособіе для старшихъ классовъ средн. учебн. завед. Самара. 1911, ц. 1 р.

Степановъ. Вопросы по русской литературѣ. 1910, ц. 40 к.

Темы классныхъ и домашнихъ письменныхъ работъ, исполненныхъ учащимися среднихъ учебныхъ заведеній Кавказскаго учебнаго округа въ 1903—1904 уч. году. Тифлисъ. 1905.

Холевіусъ. Темы и планы для сочиненій. Изд. 6-е. М. 1903, ц. 75 к.

Цуриковъ, Н. Темы и планы ученическихъ сочиненій, ч. I. М. 1895, ц. 50 к.

Шахъ-Пароніанцъ, Л. Конспекты (схемы) темъ для сочиненій. Часть I. Петр. 1914, 1 р.; ч. II Спб. 1911, ц. 1 р.; ч. III, Спб. 1902, ц. 1 р.

Его же. Сочиненія на темы по русскому языку. Спб. 1908, ц. 75 к.

Его же: Учебные наброски на темы изъ курса исторіи русской словесности. Ч. I, Спб. 1911, ц. 1 р. 20 к.; ч. II, ц. 80 к.

Шумиловскій, Л. Руководство къ самостоятельному составленію ученич. сочиненій. Ч. I. Темы историко-культурныя и отвлеченныя. Спб. 1910, ц. 1 р.; ч. II. Темы литературныя и историческія. Спб. 1910, ц. 1 р.

Эфенди, В. Д. Планы для ученическихъ сочиненій старшихъ классовъ. Спб. 1900, ц. 40 к.

XIII. Литература:

а) младшій возрастъ:

1. хрестоматіи для класснаго чтенія:

Вейнбергъ, Л. Новая русская хрестоматія. Ч. I, для учениковъ I и II кл., ц. 1 р. 25 к.; ч. II-я, для III—IV кл. М. 1904, ц. 1 р. 35 к. (1909 г.).

Виноградовъ, И. и Андреевъ, А. Русская хрестоматія для пригот. и I кл. средн. учебн. заведеній. М. 1910, ц. 65 к.

Воскресенскій, В. Новая хрестоматія для старш. отдѣл. начальн. училищъ и низш. кл. средн. уч. заведеній. Спб. 1907, ц. 95 к.

Гераковъ, Н. Новая русская хрестоматія. Для старшаго класса женскихъ институтовъ и гимназій Вѣд. учр. Имп. Маріи. Ц. 1 р. 75 к.

Гусева, М. Родная нива. Хрестоматія для низшихъ классовъ ср.-уч. завед. Ч. I. Спб. ц. 1 р.; ч. II. Спб., 1907, ц. 1 р. 10 к.

Ея же. Классное и домашнее чтеніе. Хрестоматія для I кл. ср. уч. заведеній. Спб. 1907, ц. 65 к.

Душечкинъ, Я. Наша рѣчь. Хрестоматія для городскихъ 4-кл. и сельск. 2-классныхъ уч. Кн. 1-я. М. 1909, ц. 1 р.; кн. 2-я, ц. 1 р; кн. 3-я, ц. 1 р. 10 к.; кн. 4-я, ц. 1 р. 30 к.

Жизнь и Слово. Хрестоматія для первыхъ двухъ классовъ гор. уч., для ср. уч. зав., для втор. класса двухкл. нар. уч. и для воскр. шк. Составили: Зевигъ, Лопырева, Самсоновъ и др. Ц. 1 р. 50 к.

То-же. Часть историческая. Ц. 50 к.

Зоммеръ-Острогорская А. Маленькое живое слово. Книга для изученія родного языка для учениковъ приготов. класса средней общеобразовательной школы. Спб. 1911, ц. 75 к.

Ковалевскій, П. Сборникъ произведеній русской словесности для заучиванія наизусть въ средн.

учебн. заведеніяхъ. Полтава 1913, ц. 60 к.

Козьминъ. Русская хрестоматія для среднихъ классовъ ср. уч. зав. М. 1915, изд. 3-е, ц. 75 к.

Максимовъ и Глушинъ, П. Родная пчелка. Книга для чтенія въ приготов. кл. средн. уч. зав. Спб. 1910, ц. 50 к.

Мартыновскій, В. Русскіе писатели въ выборѣ и обработкѣ для школъ. Т. I. Съ удареніями. Спб. 1913, ц. 1 р. 25 к.; т. II, ц. 1 р. 25 к. (съ удар. и безъ ударенiй); т. III, изд. 8-е, ц. 1 р. 85 к. (Книга для занятій по теоріи и исторіи словесности въ старшихъ классахъ средн. уч. зав.).

Миловидовъ Г. Изъ родной поэзіи. Литературная хрестоматія. Спб. 1908, ц. 1 р. 25 к.

Мироновъ, Н. Родникъ. Книга для чтенія въ классѣ и дома. Для учениковъ младш. кл. средн. уч. завед. М. 1910, ц. 1 р. 30 к.

Нашъ міръ. Книга для занятій роднымъ языкомъ въ младшихъ классахъ средней школы. Составлена кружкомъ Московскихъ преподавателей. Три части. М. 1912, ц. 3 р. 15 к.

То же. Годъ приготовительный, 1912, ц. 90 к.

Новицкій и Махцевичъ: Уголки жизни. Хрестоматія для пригот. и I кл. ср. уч. зав. Ц. 90 к.; ч. 2-я, ц. 1 р.

Острогорскій, А. Живое слово, книга для изученія родного языка. Часть I. Для уч. 1-го кл. средн. общеобр. школы. Спб. 1913, ц. въ папкѣ 1 р. 10 к.: ч. II—для уч. 2-го кл. Спб. 1913, ц. 1 р. 20 к.; ч. III—для уч. 3-го кл. Спб. 1913, ц. 1. 30 к.

Поливановъ, Л. Русская хрестоматія для двухъ первыхъ классовъ ср.-уч. зав. Ч. I. М. 1913, ц. 70 к.; ч. II, для 3—4 кл. М. 1912, ц. 1 р. 20 к.; ч. III, для V—VIII кл. 1912, ц. 2 р. 60 к. (книги 1-ая и 2-ая).

Поповъ, В. Н. „Отблески". Ч. III. Для среднихъ и старшихъ классовъ средней общеобразов. школы. Хрестоматія къ курсу теоріи словесности со множествомъ художеств. иллюстрацій и пр. Ц. 1 р. 60 к.

Его же. «Отблески». Ч. приготовительная (для прип. кл.); ч. II, изд. 4, 1916, ц. 1 р. 50 к. (для III кл.).

Пуцилло, Н. и Лебедкина, М. Въ родномъ мірѣ.—Хрестоматія. Для младш. классовъ сред. уч. зав. Ч. I. Спб. 1921, ц. 85 к.; ч. II. Спб. 1913, ц. 1 р. 20 к.; ч. III. Спб. 1910, ц, 1 р. 50 к.

Розановъ, Н. и Сахаровъ, И. Добрый путь. Книга для чтенія въ старш. отдѣл. нач. учил., низш. кл. средн. уч. завед. и воскресн. школахъ. II часть. Отдѣлы: 1) Нравств.-воспит., 2) Гигіенич., 3) Географич., 4) Историч., 5) Литерат., 6) О судѣ. М. 1912. Изд. Тихомирова. Ц. 85 к.

Сатаровъ, В. и Тороповъ, А. „Родная нива". Книга для чтенія въ старшихъ отдѣленіяхъ нач. уч. и низшихъ кл. ср. учебн. зав. Съ рисунками. М. 1906, ц. 85 к.

Смирновскій, П. Русская хрестоматія. Ч. I для двухъ первыхъ классовъ ср.-уч. зав. М. 1913, ц. 85 к.; ч. II для 3—4 кл. Спб. 1911, ц. 1 р.

Соколовъ, В. Родная рѣчь. Русская хрестоматія для ср. уч. зав. Ч. I, М. 1913, ц. 1 р. 25 к.; ч. II, М. 1912, ц. 1 р. 50 к.; ч. III. Проза. М. 1905, ц. 1 р. 50 к.

Сосницкій, А. Учебная русская хрестоматія съ вопросами. П. 1915, ц. 90 коп.

Сторожевъ, В. и Спасскій, В. Первоцвѣтъ. Хрестоматія для младшихъ классовъ средн. школы. М. 1909, ц. 1 р.; ч. 2-я, ц. 1 р. 30 к.

Струве. Книга для чтенія на урокахъ русск. яз. въ I и II кл. ср.-уч. зав. М. 1912. Изд. Сытина, ц. 1 р. 40 к.

Тарапыгинъ, Ѳ. Матушка Русь. Хрестоматія, 1-часть. Для уч. приг. и младш. кл. ср.-уч. зав. Спб. 1912, ц. 1 р. 25 к.; ч. 2-я, Спб. 1910, ц. 1 р. 25 к.

Тулуповъ, Н. и Шестаковъ, П. Первая ступень въ литературу. Хрестоматія для младш. кл. ср.-уч. зав. М. 1913, ц. 1 р.

Тѣ же. Вторая ступень въ литературу. М. 1910, ц. 1 р.

Тѣ же. Третья ступень въ литературу. М. 1911, ц. 1 р. 40 к.

Тумимъ, Г. Г. *Моя книжка.* Книга для класснаго и домашняго чтенія съ послѣдующими бесѣдами. Ц. 65 к.

Его же. *Жизнь—благо.* То же. Ц. 50 к.

Его же. *Счастливъ тотъ, кто любитъ все живое.* То же. Ц. 1 р.

Его же. *Сердце человѣка.* То же. Ц. 1 р.

Его же. *Три книги.* Вмѣсто предисловія къ хрестоматіямъ «Жизнь—благо» и проч. (безпл.).

б) *старшій возрастъ:*

1. *методологія исторіи литературы:*

Архангельскій, А. С. проф. Введеніе въ исторію русской литературы. Т. I. Исторія литературы, какъ наука. Очеркъ научныхъ изученій въ области исторіи русск. литературы. Изъ лекцій по исторіи русск. литературы. П. 1916, ц. 5 р.

Евлаховъ, А. Введеніе въ философію художественнаго творчества. Опытъ историко литературной методологіи. I, 1910; II, 1912.

Истринъ, В. Опытъ методологическаго введенія въ исторію русск. литературы. В. I. Спб. 1907.

Карѣевъ, Н. Ив., проф. Литературная эволюція на Западѣ. Вор. 1886.

Перетцъ, В. Н., проф. Изъ лекцій по методологіи исторіи русской литературы. Исторія изученій. Методы. Источники. Корректурное изданіе на правахъ рукописи. К. 1914, ц. 4 р.

Сиповскій, В. В. Исторія литературы, какъ наука. Спб. 1906.

Въ названныхъ трудахъ читатель найдетъ и болѣе подробныя библіографическія указанія по вопросу о методахъ и задачахъ исторіи литературы, какъ науки.

2. *исторія русской литературы:*

а) *полные обзоры и курсы:*

Александровичъ, Ю. Исторія новѣйшей русской литературы. 1880—1910 г. ч., I. Чеховъ и его время. М. 1911, ц. 1 р.

Его же. Послѣ Чехова. Очеркъ молодой литературы послѣдняго десятилѣтія. 1898—1908. М. 1908, ц. 1 р.; Послѣ Чехова, т. II. Нигилизмъ-модернъ и наши моралисты. М., ц. 1 р.

Буличъ, Н. Н. Очерки по исторіи русской литературы и просвѣщенія съ начала XIX в. Т. I—II. Спб, 1902, ц. 4 р.

Венгеровъ, С. А. Очерки по исторіи русской литературы. (Съ эпохи Бѣлинскаго до нашихъ дней). Изд. 2-е, Спб. 1907, ц. 2 р. 50 к.

Венгеровъ, С. А. (редакція). Русская литература XX-гов. (1890—1910) — около 12 книгъ въ 7 — 8 печ. листовъ каждая (Печатается).

Владимировъ, П. В. Древняя русская литература кіевскаго періода. XI—XIII в. К. 1901, ц. 3 р..

Его же. Введеніе въ исторію русской словесности. К. 1896, ц. 2 р. 50 к.

Галаховъ, А. Исторія русской словесности. Съ доп. О. Миллера

и др. 2 т. т. Изд. 3-е, Спб. 1894, ц. 3 р.

Грузинскій, А. Е. Исторія русской литературы до XIX в. Изд. Т-ва „Міръ“, въ 4-хъ томахъ, многочисл. иллюстраціи, ц. 28 руб. въ перепл. безъ перес.; вышелъ 1-ый томъ; статьи: проф. М. Н. Сперанскаго, М. К. Любавскаго, акад. А. А. Шахматова, проф. А. С. Архангельскаго, прив.-доц. А. Е. Пѣснякова, прив.-доц. С. К. Шамбинаго, пр.-доц. А. С. Орлова.

Грузинскій, А. Е. и Овсянико-Куликовскій, Д. Н. (редакція): Исторія русской литературы. 8 т. т., въ перепл. ц. 56 р. (безъ перес.).

Исторія русской литературы. Изд. Сытина и т-ва „Міръ“ М. 1908—1912 гг. Т. I. Народная словесность. Подъ ред. Е. Аничкова. Т. II. Исторія русской литературы до XIX в. А. К. Бороздина. Т. III—V. Исторія русск. лит. XIX в. Подъ ред. Д. Н. Овсянико-Куликовскаго.

Келтуяла, В. А. Курсъ исторіи русской литературы. Ч. I. Исторія древней русской литературы. Кн. 1-я. Исторія литературы отъ IX до XIII в. Спб., изд. 2-е, переработанное и дополненное, ц. 3р.; кн. 2-я отъ половины XIII-го до конца XVII в. Спб. 1911, ц. 3 р.

Кропоткинъ, П. Идеалы и дѣйствительность въ русск. литературѣ. Пер. съ англійск. В. Батуринскаго. Спб. 1907, ц. 1 р.

Орловъ, А. С. Лекціи по исторіи древней русской литературы. М. 1916, ц. 3 р.

Петровъ. Очерки по исторіи украинской литературы XIX в. К. 1884, ц. 3 р.

Полевой, П. Истор. русск. словесности съ древнѣйшихъ временъ до нашихъ дней. Съ 162 портретами, рисунками и автографами въ текстѣ и 4 цинкографич. приложеніями. 12 вып. Спб. 1905, ц. 12 р.

Порфирьевъ, И. Исторія русской словесности. Ч. I Древній періодъ. Устная нар. и книжн. словесность до Петра В. Каз. 1909, ц. 2 р.; ч. II. Новый періодъ. Отдѣлъ 1-й, отъ Петра В. до Екатерины II. Каз. 1911, ц. 1 р. 50 к.; отд. 2-ой. Литература въ царствованіе Екатерины II. Каз. 1911, ц. 2 р., отд. 3-й. Литература въ царств. Александра I. Каз. 1910, ц. 1 р. 20 к.

Пыпинъ, А. Исторія русской литературы. Четыре тома. Спб. 1907, ц. 10 р.

Пѣтуховъ, Е. проф. Русская литература. Историч. обзоръ главнѣйшихъ литер. явленій древняго и новаго періода. Древній періодъ. 2-е изд. Юрьевъ, 1912, ц. 4 р.

Его же. Новый періодъ. I. Послѣ Петра В. II Елизаветинское время. Юрьевъ, 1914, ц. 1 р.

Скабическій, А. Исторія новѣйшей русской литературы. 1848—1908 гг. Спб. 1909, ц. 2 р.

Соловьевъ, Е. (Андреевичъ). Очерки по исторіи русской литературы XIX в. Спб. 1907, ц. 2 р. (Изд. 3-е).

Его же. Опытъ философіи русской литературы. Изд. 2-е. Спб, 1909, ц. 1 р. 20 к.

Сперанскій, М. Н. проф. Исторія древней русской литературы. Пособіе къ лекціямъ. М. 1914, ц. 2 р. 50 к.

Его же. Русская литература XVIII в. М. 1913.

Его же. Русская литература начала XIX в. М. 1913.

Его же. Исторія русской литературы XIX в. Москва, 1914, ц. 3 р.

Его же: Московскій періодъ русской литературы. М. 1913, ц. 2 р. 10 к.

Его-же: Русская устная словесность. Введеніе въ исторію устн.

русск. слов. Устная поэзія повѣств. характера. М. 1907, ц. 2 р. 50 к.

Шамбинаго, С. Исторія русской народной словесности. М. 1914, ц. 1 р. 35 к.

Его же. Введеніе въ русскую народную словесность. М. 1910, ц. 1 р. 35 к.

Шевыревъ, С. П. Исторія русской словесности. Ч. 1-я, изд. 3-е; ч. 2-я, изд. 3-е; ч. 3-я, изд. 2-е; ч. 4-я, изд. 2-е. Спб. 1887, ц. 6 р.

Энгельгардтъ, Н. Исторія русской литературы XIX стол. Т. I (1800—1850); т. II (1850—1900). Спб. 1903, ц. 4 р.

б) *учебники по исторіи русской литературы:*

Бороздинъ, А. проф. Учебная книга по исторіи русской литературы. Ч. I. Русская народная словесность и древняя русск. письменность, 2-е изд., ц. 1 р.; ч. II-я Отъ эпохи Петра В. до Пушкина, ц. 1 р.; ч. III-я. Литература послѣ Пушкина; ц. 1 р. 50 к.

Быстровъ. М. Учебный курсъ исторіи новѣйшей русской литературы. Спб. 1904.

Водовозовъ, В. Новая русская литература (отъ Жуковскаго до Гоголя включительно). Спб. 1908, ц. 1 р. 50 к.

Галаховъ, А. Исторія русской словесности. Руководство для ср. учебн. зав. Изд. 19-е, М. 1912, ц. 1 р.

Гречъ, Н. Опытъ краткой исторіи русской литературы. Спб. 1822. То же въ переработанномъ видѣ: Учебная книга русской словесности. 1830.

Каллашъ, В. Очерки по исторіи новѣйшей русской литературы. М. 1911, ц. 1 р. 10 к.

Карауловъ, Г. Очерки исторіи русской литературы въ 2-хъ томахъ. М. 1888, ц. 3 р. 50 к.

Келтуяла, В. А. Краткій курсъ исторіи русской литературы. Для средн. учебн. заведеній. Ч. I. Исторія древней русской литературы отъ IX в. до конца XVII в.—въ двухъ книгахъ, ц. за обѣ книги 2 р. 50 к.

Каробка, Н. Опытъ обзора исторіи русской литературы для школъ и самообразованія. Ч. I, вып. 1-й, ц. 60 к.; вып. 2-й, ц. 60 к. Ч. II-я, ц. 1 р., ч. III-я. Эпоха реалист. романа. Спб, 1907, ц. 1 р. 20 к.

Ладыженскій, В. Исторія русской литературы для школъ и народа. Изд. 2-е, Спб. 1906, ц. 40 к.

Максимовичъ, М. Исторія древней русской словесности, т. I, 1839.

Максимовъ, В. Жизнь и творчество великихъ русскихъ писателей. Элементарный курсъ исторіи русской литературы. Съ портретами писателей, ц. 1 р. 20 к. (К. 1916).

Мендельсонъ, Н. Очерки по исторіи русск. литературы. М. 1909, ц. 1 р. 50 к. (лучшее изъ пособій для малоподготовл. читателей).

Миллеръ, О. Ѳ. Опытъ историческаго обозрѣнія русской словесности. Изд. 2-е Спб. 1865—1866, ц. 2 р.

Михайловъ, Д. 1) Курсъ исторіи русской литературы съ XI до XVIII в. и хрестоматія. Спб. 1913, ц. 1 р. 10 к. 2) Курсъ исторіи русской литературы съ эпоха Петра В. до Пушкина и хрестоматія. Спб. 1912, ц. 1 р. 20 к. 3) Курсъ устной народной словесности и хрестоматія для средн. школы. Спб. 1911, ц. 90 к.

Незеленовъ, А. Исторія русск. словесности для средн. учебн. заведеній (въ 2-хъ част.). Ч. 1-я,—съ др. временъ до Карамзина. М. 1912, ц. 1 р; ч. 2-я, Карамзинскій и Пушкинскій періоды М. 1912, ц. 1 р; ч. 3-я, дополнительная. М.

1911, ц. 1 р. 10 к. (Каллашъ, В. Очерки по исторіи новѣйшей русской литературы).

Орловъ, М. Курсъ исторіи русской литературы. В. I До Пушкинскаго періода; в. II Пушкинскій періодъ.

его же: Сокращенный курсъ исторіи русской литературы, составл. по прогр. дух. семинарій (до Пушкина включительно) Спб. 1880, ц. 1 р.

Павловичъ, М. Учебникъ исторіи древней русской литературы. Курсъ сред. уч. зав. Спб. 1899, ц. 85 к.

Петровъ, К. П. Курсъ исторіи русск. литературы (доведенной до 1904 г.) Учебное пособіе. Спб. 1905, ц. 2 р.

Порфирьевъ, И. Краткій курсъ исторіи древней русской словесности. Каз. 1911, ц. 1 р. 20 к.

Радонежскій, А. Очеркъ исторіи русской литературы. Спб. 1909, ц. 1 р.

Рубцовъ, В. И. Учебный курсъ исторіи новѣйшей русской литературы. (40-хъ—80-хъ гг. XIX ст.). Для среднихъ учебн. заведеній. П. 1915, ц. 1 р. 35 к.

Саводникъ, В. Краткій курсъ исторіи русской словесности. Съ древнѣйшихъ временъ до конца XVIII в. М. 1914 г., ц. 1 р. 50 к.

Его же. Очерки по исторіи русской литературы XIX в., двѣ части. М. 1912, ц. 2 р. 60 к.

Сиповскій, В. В., проф. Исторія русской словесности. Ч. I, вып. 1-й. Народная словесность; вып. 2-й (XI—XVIII вв.); ч. II-я. Исторія литературы съ эпохи Петра В. до Пушкина; ч. III, вып. 1-й. Исторія новой русск. литерат. XIX ст.; вып. 2-й. Очерки русской литературы XIX ст. 40—60 гг. Ц. 5 р. 35 к. Спб. 1906—1912.

Его же. Сокращенный курсъ исторіи русск. словесности. Ч. I. Народная словесность. Исторія р. письм. отъ начала до XVIII в. Спб. 1913, ц. 1 р. 10 к.; ч. II. Исторія новой русск. литературы (съ начала XVIII в. до Пушкина включительно). Спб. 1913, ц. 1 р.; ч. III. Новая русская литература 40—60 гг. Спб. 1913, ц. 1 р. 25 к.

Смирновскій, П. Пособіе при изученіи исторіи русской словесности. Ч. I. Древній и средній періоды. М. 1914, ц. 1 р. 40 к.; ч. II. Новый періодъ (отъ Ломоносова до Карамзина). М., ц. 1 р. 40 к.; ч. III—отъ Карамзина до Пушкина. М., ц. 1 р. 40 к.; ч. IV — отъ Пушкина до новѣйш. времени. М. 1909, ц. 1 р.; ч. V — Новѣйшій періодъ. М. 1913, ц. 1 р. 25 к.

Стеблевъ, А. Историческій обзоръ русск. литературы XVIII и первой четверти XIX в. (Пушкинъ и его предшественники). Курсъ средней школы. М. 1912, ц. 1 р. 50 к.

Стоюнинъ, В. Я. Руководство для историческаго изученія замѣчательнѣйшихъ произведеній русской литературы. Изд. 5-е. Спб., ц. 75 к.

Филоновъ, А. Г. Исторія русской словесности. Учебное пособіе для средн. учебн. заведеній. Спб. 1903, ц. 2 р. 50 к.

Фишеръ. Учебникъ по исторіи русск. литературы. М. 1916, ц. 90 к.

Шалыгинъ, А. Учебный курсъ исторіи русск. литературы. (Отъ Петра В. до смерти Пушкина) и Хрестоматія. II. 1915. ц. 1 р. 80 к.

в) *учебныя пособія:*

Александровскій, Г. В. Чтенія по новѣйшей русской литературѣ. В. I, изд. 9-е, 1914, ц. 1 р. 25 к.; вып. II, изд. 3-е, 1912, ц. 1 р. 25 к.

Его же. Некрасовъ и его поэзія. Изд. 3-е, К., ц. 35 к.

Его же. М. Горькій и его сочиненія. Изд. 2-е, К. 1901, ц. 50 к.

Алферовъ, А. Д. Грибоѣдовъ. М. 1910, ц. 80 к. («Истор.-литер. библіотека»).

Алферовъ, А. Д. Очерки по исторіи русской литературы XIX в. В. I, М. 1915, ц. 1 р. 40 к.

Алферовъ, А. Д. В. А. Жуковскій. Біографическій очеркъ. М. 1912, ц. 25 к.

Аншелесъ. Поэмы и сказки Пушкина. Одесса, 1910, ц. 35 к.

Его же. Евгеній Онѣгинъ. О. 1910, ц. 30 к.

Бархинъ, К. Поэзія, ея происхожденіе, развитіе, виды и сущность—проф. Евг. Вольфа. Въ переработкѣ для русск. школы. Од. ц. 25 к.

Его же. Комическое въ поэзіи, сатира и юморъ—проф. Р. Лемана. Въ перераб. для русск. школы. Од., ц. 20 к.

Его же. Трагическое въ поэзіи—проф. Р. Леманъ. Въ переработкѣ для русск. школы. Од., ц. 25 к.

Его же. Поэтъ и его творчество—проф. К. Боринскій. Въ переработкѣ для русск. школы, ц. 25 к.

Его же. Лермонтовъ, М. Ю. Сочиненія съ объяснит. статьями. Ч. I. Лирическія стихотворенія. Одесса, ц. 80 к.

Бродскій, Н. Ранніе славянофилы. М. 1910, ц. 1 р.

Бураковскій, С. Новая русская литература отъ Ломоносова до Пушкина. Новг. 1892, ц. 80 к.

Бураковскій, С. «Горе отъ ума»—разборъ комедіи, ц. 40 к.

Его же. А. С. Пушкинъ, ц. 60 к.

Его же. М. Ю. Лермонтовъ, ц. 45 к.

Его же. «Тарасъ Бульба» Гоголя, ц. 25 к.

Его же. «Мертвыя души», ц. 40 к.

Его же. Островскій, ц. 50 к.

Его же. «Ревизоръ», ц. 35 к.

Его же. Кольцовъ, ц. 35 к. (скл. изд. въ кн. магаз. Н. П. Карбасникова).

Быстровъ, М. Очерки русской литературы послѣ пушкинскаго періода. Сборникъ чтеній для учен. ст. классовъ. Спб. 1911, ц. 1 р. 50 к.

Введенскій, А. Общественное самосознаніе въ русской литературѣ. Критич. очерки. Изд. 2-е. Спб. 1909, ц. 1 р. 50 к.

Его же. Литературныя характеристики. Изд. 2-е. Спб. 1910, ц. 1 р. 50 к.

Вейнбергъ, Л. Критическое пособіе. Сборникъ выдающихся статей русской критики за 100 л. Кирѣевскій—Айхенвальдъ. Т. I—IV.

Венкстернъ. Пушкинъ. Біографич. оч. М. 1899, ц. 60 к.

Верещагинъ, Ю. Руководство къ чтенію избр. произв. русск. слов., т. I. Народная словесность и литература до Пушкина. Изд. 2-е, Спб. 1903, ц. 1 р. 50 к.; т. II. Литература XIX в. Изд. 2-е, Спб. 1903, ц. 1 р. 50 к.

Водарскій, В. Схематизація при изученіи литературы. Харьк. 1916, цѣна не обозн.

Воскресенскій. Русская народная поэзія. Спб. 1902, ц. 1 р.

Воскресенскій, Е. Языкъ важнѣйшихъ произведеній русской словесности XI—XIX в. М. 1900, ц. 70 к.

Десять чтеній по литературѣ. Составили: А. Алферовъ, А. Грузинскій, Ѳ. Нелидовъ, С. Смирновъ. М. 1903, ц. 1 р.

Евстафіевъ, П. 1) Древняя русская литература (до-Петровскій періодъ). В. I. Устная народная словесность. Спб. 1911, ц. 50 к. В. II. Книжная словесность. Спб. 1910, ц. 75 к. 2) Новая русск. литер. (отъ Петра В. до настоящаго вр.). Спб. 1911, ц. 1 р. 60 к. 3) Новая русск.

литер. въ отдѣльныхъ очеркахъ замѣчательнѣйшихъ писателей. 1-й вып. Тургеневъ. Спб. 1907, ц. 75 к.; 2-й в. Гончаровъ. Спб. 1906, ц. 50 к.; 3-й вып. Графъ А. К. Толстой, Спб., ц. 50 к.; 4-ый в. Островскій, Спб 1907, ц. 50 к.

Жоховъ, Д. П. Очерки по исторіи русской литературы. Пушкинъ, Гоголь, Лермонтовъ, Кольцовъ, Бѣлинскій, западничество и славянофильство. Спб. 1912, ц. 80 к.

Засимовичъ, В. И. «Слово о полку Игоревѣ». Текстъ, подстрочныя примѣчанія, подробный разборъ, словарь, примѣрныя темы и планы. Одесса, ц. 50 к.

Зелинскій, В. 1) Русская критическая литература о произведеніяхъ Н. В. Гоголя. Хронологическій сборникъ критико-библіограф. статей. Три части. М. 1907, ц. 3 р.

2) Критическіе разборы «Записокъ изъ мертваго дома» Ѳ. М. Достоевскаго. М. 1907, ц. 40 к.

3) Критическіе разборы романа Ѳ. М. Достоевскаго «Преступленіе и наказаніе». М. 1907, ц. 1 р.

4) Критическій комментарій къ сочиненіямъ Ѳ. М. Достоевскаго. Сборникъ критич. статей. Четыре части. М., ц. 8 руб.

5) Русская критическая литература о произв. М. Ю. Лермонтова. 2 ч., ц. 2 р.

6) Сборникъ критическихъ статей о Н. А. Некрасовѣ. Три части. М., ц. 3 р.

7) Критическіе комментаріи къ сочиненіямъ А. Н. Островскаго. Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ статей. Пять частей. М., ц. 5 р.

8) Русская критическая литература о произведеніяхъ А. С. Пушкина. Хронологич. сборникъ статей. Семь частей. М., ц. 7 р.

9) Русская критическая литература о произведеніяхъ Л. Н. Толстого. Хронологическій сборникъ критико-библіографическихъ статей. 8 частей. М., ц. 8 р.

10) Критическій разборъ романа Л. Н. Толстого «Война и миръ». М., ц. 3 р.

11) Собраніе критическихъ матеріаловъ для изученія произведеній И. С. Тургенева. Три тома. М., ц. 6 р.

12) Критическіе разборы «Дворянскаго гнѣзда» и «Наканунѣ» Тургенева. М. 1910, ц. 80 к.

13) Критическіе разборы «Записокъ охотника» Тургенева. М. ц. 50 к.

14) То же, романъ «Новь», ц. 70 к.

15) То же, повѣсть «Рудинъ», ц. 50 к.

16) То же, романъ «Дымъ», ц. 40 к.

17) Критическіе разборы романа Тургенева «Отцы и дѣти». М., ц. 50 к.

Золотаревъ, С. 1) Очерки по исторіи русск. литер. Древняя письменность. Спб. 1912, ц. 40 к.

2) Очерки по исторіи русской литературы. Ѳ. И. Тютчевъ, А. К. Толстой, А. А. Фетъ, А. Н. Майковъ и др. Спб. 1912, ц. 50 к.

Его же. Историко-литературные очерки. Пушкинъ и русское общество. Гоголевская Русь. И. С. Тургеневъ въ его жизни и творчествѣ. Философія Л. Толстого въ его художеств. произведеніяхъ. Спб. 1909, ц. 60 к.

Золотаревъ, С. Синхронистическая діаграмма по исторіи русской литературы и историко-литературная карта Россіи. II. 1916, ц. 80 к.

Ивановъ-Разумникъ. Историко-лит. библіотека. I. Русланъ и Людмила.

Историко-литер. библіотека, изд. подъ редакціей А. З. Грузинскаго. Вышли: *Каллашъ В. В.* Н. В. Гоголь въ воспоминаніяхъ совре-

менниковъ и въ перепискѣ; *Нелидовъ Н.* Западники сороковыхъ годовъ; *Алферовъ*: Грибоѣдовъ; *Заозерскій*: Пушкинъ въ воспоминаніяхъ современниковъ. *Бродскій*: Ранніе славянофилы; *Вѣтринскій*: Некрасовъ въ воспоминаніяхъ современниковъ, письмахъ и несобранныхъ сочиненіяхъ; *его же*: Достоевскій.

Кадминъ, Н. Очерки по исторіи русской литературы отъ 30 годовъ до Чехова. Подъ ред. проф. А. К. Бороздина. 1912, ц. 1 р. 35 к.

Кеневичъ, В. Библіографич. и историческія примѣчанія къ баснямъ Крылова. Изд. 2-е. Спб. 1878, ц. 1 р. 50 к. (изд. И. Н. Глазунова).

„Классики въ школѣ“—подъ редакціей Н. С. Державина и Г. Г. Тумима. Серія 1-я.

В. I. „Бѣдная Лиза“.—Біографическій очеркъ Н. М. Карамзина, комментированный текстъ, крит. статьи. Что читать о Карамзинѣ и его произведеніяхъ? ц. 20 к.

В. II—III. „Письма русскаго путешественника“ — такое же изд., ц. 30 к.

В. IV. Жуковскій, В. А. Элегіи, такое же изд., ц. 25 к.

В. V—VI. Жуковскій, В. В. Избранныя баллады, такое же изд., ц. 40 к.

В. VII—VIII. А. С. Пушкинъ „Кавказскій плѣнникъ“, такое же изд., ц. 25 к.

В. IX—X. „Полтава“, такое же изд., ц. 30 к.

В. XI—XIII. „Борисъ Годуновъ“ то же, ц. 70 к.

В. XIV. Гоголь. „Шинель“, такое же изд., ц. 30 к.

В. XV. „Повѣсть о томъ, какъ поссорились Ив. Ив. съ Ив. Ник.“ тоже, ц. 30 к.

В. XVI. „Старосв. помѣщики“, то же, ц. 25 к.

В. XVII—XVIII. „Ревизоръ“, то же ц. 75 к.

Вып. XIX—XX. „Мертвыя души“, то же, ц. 1 р. 25 к.

(Изданіе Н. П. Карбасникова, Петроградъ, 1914—1915 г.)

Коганъ, П. Очерки по исторіи новѣйшей русской литературы. Т. I, вып. 1-ый, изд. 3-ье, М. 1911 (Николаевская эпоха). Ц. 1 р.; вып. 2-ой, М. 1910, изд. 2-ое (Кающееся дворянство. Лишніе люди. И. С. Тургеневъ. Л. Н. Толстой. Д. В. Григоровичъ), ц. 1 р. Т. III. Современники. Вып. 1—3, ц. за три выпуска 3 рубля. Вып. 1-ый: Введеніе. Купринъ. Арцыбашевъ. Сологубъ. Юшкевичъ. Телешовъ. Шоломъ Ашъ. Айзманъ. Зайцевъ. М. 1910; вып. 2-ой: Л. Андреевъ. К. Бальмонтъ. В. Брюсовъ. И. Бунинъ. А. Блокъ. „Навьи чары“ Сологуба. М. 1910; вып. 3-ій: Мистики и богоискатели. М. 1911.

Коробка, Н. Очерки литературныхъ настроеній. Ц. 1 р.

Культурно-историческая библіотека подъ редакціей Исторической Комиссіи Учебн. Отд. Общества распростр. технич. знаній. № 4. *Модестовъ А. Е.* О смыслѣ жизни въ русской художеств. литературѣ XIX в. В. I. Пушкинъ, Лермонтовъ, Салтыковъ-Щедринъ, Чеховъ, Горькій. Ц. 60 к. № 5. *То же* Вып. II. Некрасовъ, Успенскій, Салтыковъ-Щедринъ, Чеховъ, Горькій. Ц. 70 коп.; № 6. *Португаловъ М.* Женщина въ русской художественной литер. XIX в. Ц. 1 р.

Липовскій А. Л. Очерки по исторіи русской литературы отъ эпохи Петра В. до Пушкина. Спб. 1912, ц. 80 к.

Лѣтопись Нестора. Редакція и примѣчанія В. А. Яковлева. Спб. 1891. („Учебная библіотека“), ц. 35 к.

Майковъ, Б. М. Ю. Лермонтовъ, подробный разборъ его произведеній (для учащихся). Спб. 1909, ц. 80 к.

Его же. А. С. Пушкинъ. Спб. 1909, ц. 1 р. (такое же изд.)

Его же. Н. В. Гоголь. Спб. 1909, ц. 1 р.

Его же. Тургеневъ. 2 части. Спб. 1909, ц. 1 р. 40 к.

Его же. И. А. Гончаровъ. Спб. 1909, ц. 80 к.

Его же. А. Н. Островскій. Спб. 1909, ц. 75 к.

Его же. А. Толстой и Майковъ. Спб. 1909, ц. 1 р.

Максимовъ, В. Е. Очерки по исторіи русской литературы. 40-ыхъ—60-хъ годовъ. Тургеневъ. Гончаровъ. Островскій. Герценъ. Некрасовъ и др. Спб. 1912, ц. 1 р.

Нелидовъ, Ѳ. Очерки по исторіи новѣйшей русск. литературы. Ч. I. М. 1907, ц. 1 р.

Его же. Западники 40-хъ годовъ. М. 1910. ц. 1 р.

Нивинскій. Народная словесность. Спб. 1914. ц. 1 р.

Острогорскій В. Этюды о русскихъ писателяхъ. А. В. Кольцовъ. М. 1893, ц. 50 к; И. А. Гончаровъ, М. 1888.

Паломникъ Даніила Мниха. Редакція и примѣч. В. П. Геннинга, Спб. 1891 („Учебная библіотека“). ц. 35 к.

Пиксановъ, Н. К. Хронологія русской литературы. Для учащихся. Синхронистическія таблицы. Хронологическія даты къ біографіямъ писателей. Повторительныя таблицы. Таблицы царствованій. Спб. 1914, ц. 30 к.

Покотилова, О. М. Ю. Лермонтовъ. Жизнь. Личность. Творчество. Для старшихъ кл. ср. учебн. зав. Со вступ. статьей проф. В. В. Сиповскаго. П. 1914, ц. 80 к.

Покровскій, В. И. Сборники историко.-литературныхъ статей, посвященныхъ: А. П. Чехову — 2 р. 50 к.; Фонвизину, 50 к.; Тургеневу, 75 к.; Л. Н. Толстому, 50 к.; А. П. Сумарокову, 30 к.; А. Н. Радищеву, 75 к.; Я П. Полонскому, 1 р.; Гончарову, 60 к; Островскому, 40 к.; Новикову, 1 р. 25 к.; Никитину, 50 к.; Некрасову, 1 р. 50 к.; Лермонтову, 50 к.; Григоровичу, 25 к.

Его же. Сокращенная историческая хрестоматія. Т. I — VII; ц. 12 р.

Политуръ, Н. Мих. Вас. Ломоносовъ и жизнь XVIII вѣка. Спб. 1912, ц. 70 к.

Поповъ, А. Н. Пособіе при изученіи образцовъ русской литературы. М. 1887, ц. 1 р. 75 к.

Пузицкій. Слово о полку Игоревѣ. Комментир. школьное изданіе. М.

Пушкинъ А. Сочиненія съ объясненіями ихъ и сводомъ отзывомъ критики. Изд. А. Поливанова. Т. I. Лирическія стихотворенія, изд. 3-ье, 1905, ц. 1 р. 50 к.; т. II. Поэмы. Сказки. Изд. 3-ье, 1904, ц. 1 р.; т. IV. Евгеній Онѣгинъ. Повѣсти. Изд. 3-ье, 1906, ц. 2 р. 50 к.

„Родные писатели“. Серія пособій по русскому языку и словесности. В. I. Избранныя басни И. А. Крылова. Съ объяснительными статьями К. Бархина. Одесса, 1914, ц. 35 к.; В. II Избр. стих. Кольцова, ц. 25 к.; в. III. то же, Жуковскаго, ц. 30 к.; Вып. IV то же, Пушкина, ц. 50 коп; вып. V, то же Лермонтова, ц. 40 коп. (Книгоиздательство „Порядокъ“ С. К. Цессарскаго).

Русская классная библіотека, издаваемая подъ редакціей А. Н. Чудинова. Пособіе при изученіи русской литературы. Вышло 38 выпусковъ.

Русская классная библіотека, изд. подъ ред. *А. Н. Чудинова*. Серія вторая. Классич. произведенія иностранной литературы въ переводахъ русск. писателей. Вышло 27 выпусковъ.

Русскіе писатели въ классѣ. Редакція *П. Вейнберга*. Вып. III. Императрица Екатерина II. Спб. 1885, ц. 25 к.; Вып. VI. Державинъ, Спб. 1881, ц. 30 к.

Сальниковъ, А. Н. В. Гоголь въ характеристикѣ его типовъ. Спб. 1909, ц. 50 к.

Его же. Бѣлинскій для учащихся. Избр. статьи. 1898, ц. 1 р. 25 к.

Его же. Бѣлинскій объ искусствѣ. 1898, ц. 75 к.

Сиповскій, В. В. В. Г. Бѣлинскій. Избр. соч., подъ ред. и со вступ. статьей. Спб. 1910, ц. 50 к.

Сиротининъ, А. Бесѣды о русской словесности. Изд. 3-ье, ц. 1 р.

Скабичевскій, А. Русскіе писатели со временъ Петра В. до нашихъ дней. Пособіе для народа и средн. школы. Спб. 1908, ц. 80 к.

Словарь литературныхъ типовъ.

В. I—II. Тургеневъ. Спб., ц. 2 р.

В. III. Лермонтовъ. Спб., 1909, ц. 1 р.

В. IV. Гоголь, ц. 1 р. 25 к.

В. V. Аксаковъ, ц. 1 р.

В. VI. Грибоѣдовъ. 1910, ц. 1 р.

Слово о полку Игоревѣ, перевелъ Яковъ Малашевъ. Съ примѣчаніями, полнымъ словаремъ и тремя приложеніями. М. 1871, ц. 85 к.

Слово о полку Игоревѣ. Ред. и примѣчанія В. А. Яковлева. Спб. 1891 г. («Учебная библіотека»), ц. 25 к.

Соловьевъ, А. Лермонтовъ. Біографія и разборъ его главнѣйшихъ произведеній для учащихся. Спб. 1907, ц. 80 к.

Его же. Н. В. Гоголь. Спб. 1909, ц. 50 к.

Его же. И. С. Тургеневъ. Спб. 1908, ц. 80 к.

Его же. И. А. Гончаровъ. Спб. 1910, ц. 80 к.

Его же. Островскій. Спб. 1909, ц. 80 к.

Флеровъ, Алексѣй. „Капитанская дочка“ А. Пушкина. Текстъ. подстрочныя примѣчанія и подробный разборъ. Одесса, ц. 50 к.

Хрущовъ, И. П. Бесѣды о древней русской литературѣ. Спб., 1900.

Черняевъ. «Капитанская дочка» Пушкина. М. 1897.

Штепенко, Вл. Пособіе для истор. изученія русск. словесности. Керчь, 1906.

---

1) Историко-лит. изслѣдованія, критическіе и историко-лит. очерки, критика:

1. *народная словесность.*

Аксаковъ, К. Богатыри временъ вел. князя Владимира. Собр. соч., т. I.

Александровскій, Г. Критико-библіографическій обзоръ трудовъ по русскому богатырскому эпосу. Изд. ж. „Гимназія“. Ревель, 1898.

Аничковъ, Е. Весенняя обрядовая пѣсня на западѣ и у славянъ. Ч. I и II. Спб. 1903—1905. (Сборн. Отд. р. яз. и сл., т.т. LXXIV, LXXVIII).

Антоновичъ и Драгомановъ. Историческія пѣсни малорусск. народа. 1875.

Аѳанасьевъ. Поэтическія воззрѣнія славянъ на природу. Т. I—III. М. 1865—1869.

Аѳанасьевъ. Народныя русскія легенды. М. 1865.

Его же. Народныя русскія сказки. 3-е изд. подъ ред. А. Е. Грузинскаго, 2 т.т., 1897.

Барсовъ, Е. Причитанія Сѣвернаго края 2 т.т. М. 1872.

Безсоновъ, П. Калики перехожіе. М. 1861, двѣ части.

Безсоновъ, П. Бѣлорусскія пѣсни. М. 1871.

Буслаевъ, Ѳ. И. Историческіе очерки русской народной словесности и искусства, въ 2-хъ томахъ. Спб. 1861, ц. 7 р.

Его же. Мои досуги. 2 части. М. 1886, ц. 4 р.

Варенцовъ, В. Сборникъ русскихъ духовныхъ стиховъ. Спб. 1860.

Веселовскій, Ал. Н. Южнорусскія былины. Спб. 1881, 1884 (Зап. И. Ак. Н. т. XXXIX; Сборн. Отд. р. яз. и слов. т. XXXVI, № 3).

Его же. Мелкія замѣтки къ былинамъ. I—XVIII. Ж. М. Н. Пр. 1885—1896 (ч.ч. 242, 243, 248, 249, 306).

Веселовскій, Ал-ндръ. Разысканія въ обл. духовнаго стиха. Спб. 1879—1891. (Сборн. Отд. р. яз. и слов., т. XX, XXI, XXXII, XLVI, LIII; Записки И. Ак. Н., т. XL, XLV). Собр. соч.; изд. И. Ак. Н. т.т. XII—XV.

Веселовскій, Александръ Н. Романъ и повѣсть. Собр. соч., изд. И. Ак. Наукъ, т.т. VIII—XI.

Его же. Легенда, фольклоръ и миѳологія, т.т. XVI—XX.

Его же. Былины, т.т. XXI—XXIII.

Гильфердингъ, А. Онежскія былины. Спб. 1894—1900 (2-е изд. Ак. Н.).

Головацкій, Я. Ѳ. Народныя пѣсни галицкой и угорской Руси. Москва, 1878.

Григорьевъ, А. Архангельскія былины я историческія пѣсни. Т. I. Спб. 1904.

Гринченко, Б. Литература украинскаго фольклора. 1777—1900. Опытъ библіографич. указателя. Черниговъ, 1901.

Гулакъ-Артемовскій, О. Народни Українскі пісні зъ голосом. Кіив. 1868.

Даль. Пословицы русскаго народа. Спб. 1879.

Дашкевичъ. Къ вопросу о происхожденіи былинъ. К. 1883.

Дашкевичъ, Н. П. Былины объ Алешѣ Поповичѣ. К. 1883. (Унив. Изв.).

Де-Волланъ. Угорусскія пѣсни. Спб. 1885 г. (Зап. Имп. Р. Г. О. XIII, I).

Добровольскій. Смоленскій этнографич. сборникъ. 1891.

Драгомановъ, А. Малорусскія народныя преданія. 1876.

Ефименко, П. Сборникъ малороссійскихъ заклинаній. М. 1874.

Ждановъ, И. Н. Русскій былевой эпосъ. Спб. 1895.

Житецкій, П. И. Опытъ изученія малорусскихъ думъ. К. 1893.

Иллюстровъ. Жизнь русскаго народа въ его пословицахъ и поговоркахъ. Изд. 3-е, М. 1915, ц. 3 р.

П. В. Кирѣевскій. Русскія народныя пѣсни. 2-е изд. М. 1868, 1875.

Колмачевскій, Л. Животный эпосъ на Западѣ и у славянъ. Каз., 1882.

Костомаровъ, Н. Объ историческомъ значеніи русской народной поэзіи. Харьк., 1843.

L. Krek. Einleitung in die slavische Literaturgeschichte. 2 Ausg. Graz, 1887.

L. Leger. Mythologie slave. Paris, 1902.

Лобода. Русскій богатырскій эпосъ. Опытъ критико-библіографическаго обзора трудовъ по русскому богат. эпосу. К. 1896.

Майковъ, Л. О былинахъ Владимирова цикла. Спб., 1863.

Майковъ, Л. Великорусскія заклинанія. Спб. 1869.

Максимовичъ, М. А. Украинскія народныя пѣсни. М. 1834.

Марковъ, А. Бѣломорскія былины. М. 1901.

Миллеръ, Всев. Очерки русской народной словесности. М. 1897.

Его же. Экскурсы въ область русскаго народнаго эпоса. I—VIII. М. 1892.

Миллеръ, Ор. Илья Муромецъ и богатырство кіевское. Спб. 1869.

Онучковъ. Былинная поэзія на Печорѣ. Спб. 1903.

Его же. Печорскія былины. Спб. 1904.

Перетцъ, В. Н. Историко-литер. изслѣдованія и матеріалы. Т. I. Изъ исторіи русской пѣсни. Спб. 1900.

Потебня. Объясненіе малорусскихъ и сродныхъ пѣсенъ, ч. I—II. Варш., 1883—1887.

Пыпинъ, А. Исторія русской этнографіи. Т. I, Спб. 1890; т. II, Спб. 1891; т. III, Спб. 1891; т. IV, Спб. 1892. Цѣна 10 руб.

Романовъ. Бѣлорусскій сборникъ. Вып. I—IV. Вит. 1887—1891.

Рудченко. Народныя южнорусскія сказки. К. 1869; т. I—II.

Рыбниковъ, П. Н. Русскія народныя пѣсни. М. 1861—64.

Савченко, С. В. Русская народная сказка. Исторія собиранія и изученія. К. 1914.

Садовниковъ, Д. Загадки русскаго народа. Сборникъ загадокъ, вопросовъ, притчъ и задачъ. Спб. 1901. ц. 1 р. 25 к.

Сахаровъ, И. П. Сказанія русскаго народа. 2 кн. Спб. 1885.

Снегиревъ. Русскіе въ своихъ пословицахъ. 4 ч. Спб. 1831—1834.

Соболевскій, А. Ив. Великорусскія народныя пѣсни, т. т. I—VII, Спб. 1895—1902.

Стасовъ, О происхожденіи русскихъ былинъ. Сочиненія, т. III, 1894.

І. Стешенко. Історія українськоі драмы. К. 1908.

Сумцовъ, Н. Ѳ. О свадебныхъ обрядахъ. Х. 1881.

Его же. Заговоры. Х. 1892.

Тихонравовъ, Н. С. и Миллеръ, Вс. Русскія былины старой и новой записи. М. 1894.

Фаминцынъ, А. Божества древнихъ славянъ. В. I. Спб. 1884.

Фаминцынъ, А. Скоморохи на Руси. Спб. 1889.

Франко, І. До історі і украіиньского вертепа XVIII в. Львовъ, 1896.

Халанскій, М. Г. Велико-русскія былины кіевскаго цикла. В. 1885.

Его же. Южно-слав. сказанія о Кралевичѣ Маркѣ въ связи съ произведеніями русскаго былевого эпоса. Варш. 1893—1895.

Худяковъ, И Великорусскія сказки. Спб. 1860—61.

Чубинскій. Труды этнографическо-статистической экспедиціи въ Западно-русск. край. Спб. 1871.

Шейнъ. Бѣлорусскія народныя пѣсни. 1870.

Шейнъ, П. Великоруссъ въ своихъ пѣсняхъ, обрядахъ, обычаяхъ, вѣрованіяхъ, сказкахъ, легендахъ и т. п. Матеріалы. Т. I, вып. 1—2, Спб. 1898.

Шляпкинъ, А. И. Сказка о Ершѣ. Спб. 1907.

2. *Отъ начала письменности до XIX в.*

Абрамовичъ. Изслѣдованіе о Кіево-Печерскомъ патерикѣ, какъ историко-литературномъ памятникѣ Спб. 1902.

Аничковъ, Е. В. Язычество и древняя Русь. Спб. 1914, ц. 2 р.

Архангельскій, А. Духовное образованіе и дух. литература въ Россіи при Петрѣ В. 1883.

Барсовъ. Слово о полку Игоревѣ, какъ художественный памятникъ Кіевской дружинной Руси. М. 1887—1890 (три тома).

Барсуковъ, Н. Источники русской агіографіи, 1882 (Пам. Др. Письм., LXXXI).

Бахтіаровъ, А. Исторія книги на Руси; со многими рисунками въ текстѣ. Спб. 1890, ц. 1 р. 50 к.

Бестужевъ-Рюминъ, К. Біографіи и характеристики. Спб. 1882, ц. 2 р. 50 к.

Его-же. О составѣ русскихъ лѣтописей до конца XIV-го в. 1874.

Билярскій. Матеріалы для біографіи Ломоносова. Спб. 1865.

Бороздинъ, А. К. Русское религіозное разномысліе. Спб. 1907.

Его-же. Протопопъ Аввакумъ Спб. 1900 (изд. 2-е).

Бѣлокуровъ. Библіотека московскихъ царей. М. 1899.

Варнеке, Б. В. Исторія русскаго театра. I—II. Каз. 1908—1910.

Веневитиновъ: Хожденіе игумена Даніила въ Святую землю въ началѣ XII в. Спб 1884.

Веселовскій Ал-ндръ. Изъ исторіи романа и повѣсти. Спб. 1888.

Владимировъ, П. Слово о П. Игоревѣ. 1894.

Голубинскій. Исторія русской церкви. 2 т. т. М. 1870—1898.

Его-же. Исторія канонизаціи святыхъ въ русской церкви. Сергіевъ Посадъ, 1894.

Гольцевъ. Законодательство и нравы въ Россіи XVIII в.

Ждановъ, Н. Сочиненія. 2 т. т. Изд. И. Ак. Наукъ. Спб. 1904—1907, ц. 4 р. 50 к.

Ждановъ. Русская поэзія въ до-монгольскую эпоху. К. 1876.

Забѣлинъ, И. Опытъ изученія русскихъ древностей и исторіи. 2 части. Изд. К. Солдатенкова. М. 1872—1873, ц. 4 р.

Иконниковъ. Максимъ Грекъ. 2 т. т. К., 1865—1866.

Иконниковъ. Опытъ русской исторіографіи. 2 т. т. К. 1891—1892.

Кадлубовскій, Арс. Очерки по исторіи древней русской литературы житій святыхъ. В. 1902.

Каптеревъ. Патріархъ Никонъ и его противники въ дѣлѣ исправленія церковныхъ книгъ и обрядовъ. М. 1887.

Ключевскій. Древне-русскія житія святыхъ, какъ историческій источникъ. М. 1871.

Ламанскій: Ломоносовъ и Петербургская Академія Наукъ. (Чтенія Общ. Ист. и Др. при Моск. Ун. 1865, кн. 1).

М. В. Ломоносовъ. Сборникъ статей А. Попова, Вл. Тукалевскаго В. Дороватовской и др., ц. 1 р.

Лонгиновъ. Новиковъ и московскіе мартинисты. М. 1867.

Лонгиновъ. Историческое изслѣдованіе сказанія о походѣ сѣверскаго князя Игоря Святославича на половцевъ. Одесса, 1892.

Майковъ, Л. Очерки по исторіи русской литературы XVII и XVIII ст. Спб. 1889.

Макарій. Исторія русской церкви. 12 т. т. М. 1864—1883.

Миллеръ, Вс. Взглядъ на Слово о п. Иг. 1877.

Милюковъ, П. Н. Главныя теченія русской исторической мысли. М. 1898.

Его-же. Очерки по исторіи русской культуры. Три части. Ц. 5 р. 75 к.

Его-же. Изъ исторіи русской интеллигенціи. См. ниже.

Морозовъ, П. О. Исторія русскаго театра. Спб. 1889, ц. 3 р.

Мякотинъ, В. Изъ исторіи русскаго общества. См. ниже.

Незеленовъ, А. проф. Новиковъ, издатель журналовъ Спб. 2 р. 50 к. (или собр. соч., т. V).

Его же: Литературныя направленія въ Екатерининскую эпоху. Спб. 1889, ц. 2 р.

Никольскій, Н. К. Матеріалы для повременнаго списка русскихъ писателей и ихъ сочиненій, X—XI в., 1906.

Орловъ А. Объ особенностяхъ формы русскихъ воинскихъ повѣстей. 1902.

Пекарскій. Наука и литература при Петрѣ В. 2 т. Спб. 1862.

Перетцъ, В. Кукольный театръ на Руси. 1895.

Его же. Изъ начальнаго періода жизни р. театра, 1907 (Изв. Отд. р. яз. и слов. 1907, вып. 3).

Его же. Памятники русской драмы эпохи Петра В. 1903.

Перетцъ, В. Историко-лит. изслѣдованія и матеріалы, т. т. I — III, 1900—1902.

Платоновъ, С. Лекціи по русской исторіи Спб. 1899.

Его же. Древне-русскія повѣсти и сказанія о смутномъ времени. Спб. 1888.

Порфирьевъ. Апокрифическія сказанія о ветхозавѣтныхъ лицахъ и событіяхъ. Спб., 1877. (Сборн. Отд. р. яз. и слов. Ак. Н. Т. XVII).

Его же. Апокрифическія сказанія о новозавѣтныхъ лицахъ и событіяхъ. Спб. 1890 (тамъ же, т. II).

Его же. Апокрифическія сказанія о ветхозавѣтныхъ лицахъ и событіяхъ. Каз. 1872.

Потебня, А. Слово о полку Игоревѣ. 1878.

Пыпинъ, А. Очерки литературной исторіи старинныхъ повѣстей и сказокъ русскихъ. Спб, 1859 (Уч. Зап. И. Ак. Н. по II Отд., 1858, кн. 4).

Пыпинъ, А. Н. Ложныя и отреченныя книги русской старины. 1862.

Пѣтуховъ, Е. В. Серапіонъ Владимирскій, русскій проповѣдникъ XIII в. Спб. 1888.

Пятковскій, А. Изъ исторіи нашего литер. и общ. развитія. фпб. 1884, ц. 3 р.

Ровинскій. Русскія народныя картинки. I—V, 1881.

Романовичъ-Словатинскій, В. Дворянство въ Россіи отъ начала XVIII в. до отмѣны крѣпостн. права. Кіевъ, изд. 2-е, ц. 3 р.

Рѣзановъ, В. Къ исторіи русской драмы. Нѣж., 1910.

Его же. Изъ исторіи русск. драмы. Школьныя дѣйства XVII—XVIII вв. и театръ іезуитовъ. М. 1910.

Сементковскій. Кантемиръ, его жизнь и литературная дѣятельность. Спб. 1893.

Сиповскій В. В. Русскія повѣсти XVII—XVIII вв. Спб. 1905, ц. 2 р. 50 к.

Его же. Изъ исторіи русскаго романа и повѣсти. Ч. I, XVIII в. Спб. 1903, ц. 2 р.

Его же. Очерки изъ исторіи русскаго романа. Т. I, ч. 1-я, 1909; ч. 2-я, 1910.

Смирновъ. Внутренніе вопросы въ расколѣ. Спб. 1899.

Соболевскій, А. Южно-славянское вліяніе на русскую письменность въ XIV—XV вѣкахъ. Спб. 1894.

Его же. Переводная литература московской Руси XV—XVII вв. Спб. 1901.

Сумцовъ, Н. Ѳ. Іоанникій Галятовскій и Лазарь Барановичъ. Х. 1885.

Сухомлиновъ, М. Изслѣдованія и статьи по русской литературѣ и просвѣщенію. Т. I. Матеріалы для исторіи образованія въ Россіи въ царствованіе Имп. Александра I; Преобразованіе цензуры; Радищевъ, авторъ «Путешествія». Спб. 1889, ц. 3 р.; II, Спб. 1889, ц. 3 р.

Сухомлиновъ. О древне-русской лѣтописи, какъ памятникѣ литературномъ. Спб., 1856.

Его же. Радищевъ. Спб. 1883 (Сборн. Отд. р. яз. и сл. Ак. Н., т. XXXIII).

Сухомлиновъ, М. И. Кириллъ Туровскій. 1858.

Тихонравовъ, Н. С. Сочиненія т. I—III. М. 1898.

Его же. Памятники отреченной русской литературы. Т. I—II. Спб. 1863; т. III, Спб. 1894.

Его же. Лѣтописи русской литературы и древностей 5 т. т. М. 1859.

Филаретъ. Обзоръ духовной литературы. Спб. 1884.

Хрущовъ, П. О древне-русскихъ историческихъ повѣстяхъ и сказаніяхъ XI—XII вв. К. 1878.

Цвѣтаевъ, Д. Литературная борьба съ протестантствомъ въ Московск. государствѣ, М. 1887.

Шахматовъ, А. А. Разысканія о древнѣйшихъ русскихъ лѣтописныхъ сводахъ. Спб. 1908.

Его же. Повѣсть временныхъ лѣтъ. Т. I. Вводная часть. Текстъ. Примѣчанія. Петроградъ, 1916.

Шляковъ. О поученіи Владимира Мономаха. Спб. 1899.

Шляпкинъ, И. А. Царевна Наталья Алексѣевна и театръ ея времени. «Пам. др. письм.». CXXVIII. 1898.

Его же. Св. Дмитрій Ростовскій и его время. Спб. 1891.

Шмурло. Петръ Великій въ русск. литературѣ. Спб. 1889.

---

3. XIX—XX вв.

Абрамовичъ, Н. Я. Художники и мыслители. М. 1911.

Авдѣевъ, М. Наше общество въ герояхъ и героиняхъ литературы за 50 лѣтъ (1820—70 г.г.). Изд. 2-е. Спб. 1907, ц. 1 р.

Айхенвальдъ, Ю. Силуэты русскихъ писателей. В. I—III, ц. 4 р. 45 к.

Айхенвальдъ, Ю. Пушкинъ. Изд. 2-е, доп. М. 1916, ц. 1 р. 60 к.

Андреевичъ (Е. Соловьевъ). Опытъ философіи русск. литературы. Изд. 2-е. Спб. 1909, ц. 1 р. 20 к.

Его же. Книга о Горькомъ и Чеховѣ. 1900, ц. 1 р. 50 к.

Его же. Л. Н. Толстой. Спб. 1905, ц. 1 р.

Андреевскій. Литературныя чтенія. Спб. 1902, ц. 1 р. 50 к.

Его же. Литературные очерки. Спб. 1913, ц. 2 р.

Аничковъ, Е. Литературные образы и мнѣнія. Сцб. 1904, ц. 1 р.

Его же. Предтечи и Современники. Т. I, 1910, ц. 2 р. 50 к.

Анненковъ, Пав. Воспоминанія и критическіе очерки (1849—68). 3 ч.ч., Спб. 77—81 г., ц. 4 р. 50 к. (распрод.).

Его же. Литературныя воспоминанія. Спб. 1909, ц. 3 р.

Его же. Пушкинъ. Матеріалы для его біографіи и оцѣнки произведеній. Из. 2-е. Спб. 1873, ц. 2 р. 50 к.

Его же. Пушкинъ въ Александровскую эпоху (1799—1826). Спб. 1874, ц. 1 р. 75 к.

П. В. Анненковъ и его друзья. Литературныя воспоминанія и переписка 1835—1885 годовъ. I. Спб., 1892, ц. 3 р.

Анненскій, И. Книга отраженій. Проблема Гоголевскаго юмора. Достоевскій до катастрофы. Умирающій Тургеневъ. Три соціальныхъ драмы. Драма настроеній. Бальмонтъ-лирикъ. Ц. 1 р.

Его же. Вторая книга отраженій. Спб. 1909.

Антоновъ, М. Н. Г. Чернышевскій. М. 1910, ц. 2 р.

Арабажинъ, К. Публичныя лекціи о русскихъ писателяхъ. Кн. I. Спб. 1909.

Его же. Этюды о русск. писателяхъ. Спб. 1912, ц. 1 р. 25 к.

Арабажинъ, К. Л. Андреевъ. Итоги творчества. Спб. 1910, ц. 1 р.

Аристовъ, Н. Сочиненія Гоголя со стороны отечеств. науки. Спб. 1887, ц. 1 р. 50 к.

Арсеньевъ, Х. Критическіе этюды по русской литературѣ. 2 тома. Спб. 1889, ц. 3 р.

Его же. Салтыковъ-Щедринъ. Спб. 1906, ц. 1 р. 50 к.

Ашевскій, С. Бѣлинскій въ оцѣнкѣ его современниковъ. Спб., ц. 1 р. 25 к.

Баженовъ, Н. Психіатрическія бесѣды на лит. и обществ. темы, М. 1903, ц. 1 р. 50 к.

Н. Барсуковъ. Жизнь и труды М. Погодина. Спб. 1888—1904.

Батуринскій, В. Герценъ, его друзья и знакомые. Т. I, Спб. 1904, ц. 2 р. 50 к.

Батюшковъ, Ѳ. Критическіе очерки и замѣтки. Спб. 1900, ц. 1 р.

Его же. Критическіе очерки. 2 части. Спб. 1900—1902, ц. 2 р. 95 к.

Бердяевъ, Н. Субъективизмъ и индивидуализмъ въ общ. философіи. Крит. этюдъ о Михайловскомъ. 1901, ц. 2 р. 25 к.

Бесѣды. Сборникъ Общ. исторіи литературы въ Москвѣ. Т. I, М. 1915, ц. 2 р.

Бирюковъ, П. Л. Н. Толстой. (Біографія). По неизданнымъ матеріаламъ. Т. I, изд. 2-е, М. 1911, ц. 2 р. 20 к.; т. II. М. 1908, ц. 2 р. 25 к.

Битовтъ. Толстой въ литературѣ и искусствѣ. М. 1903, ц. 2 р. 50 к.

Его же. Толстой въ каррикатурахъ и анекдотахъ. М. 1908, ц. 50 к.

Бобровъ, Евг. Литература и просвѣщеніе въ Россіи XIX в. Каз. 1901.

Его же. Этическое воззрѣніе гр. Л. Н. Толстого. Юрьевъ, 1897, ц. 80 к.

Богдановичъ, А. Годы перелома. (1895—1906) Спб. 1908, ц. 1 р. 50 к.

Богородицкій, В. Психологія поэтическаго творчества. Казань, 1900, ц. 25 к.

Богучарскій, В. Изъ прошлаго русскаго общества. Спб. 1904, ц. 2 р.

Его же. Ал. Ив. Герценъ. Изд. кружка имени А. И. Герцена. Спб. 1912, ц. 80 к.

Бороздинъ, А., проф. Русская литература въ XIX в. (Сто лѣтъ литературнаго развитія). Изд. 2-е дополн., ц. 90 к.

Бороздинъ, А. Литературныя характеристики XIX в. Два тома. Изд. 2-е. Спб. 1911, ц. 3 руб. 50 к.

Его же. М. Ю. Лермонтовъ. Спб. 1914, ц. 90 к.

Бацяновскій. Л. Андреевъ. Крит.-біогр. очеркъ. Спб. 1903, ц. 40 к.

Его же. М. Горькій. Крит.-біогр. очеркъ. Изд. 2-е, 1903, ц. 50 к.

Брюсовъ, В. Испепеленный. Къ характеристикѣ Гоголя. М. 1909, ц. 40 к.

Его же. Далекіе и близкіе. 1912.

Булгаковъ, Ѳ. Л. Н. Толстой и критика его произведеній, русская и иностранная. Изд. 3-ье, Спб. 1899, ц. 1 р. 25 к.

Буренинъ, В. Критическіе этюды. Спб. 1 р. 50 к.

Бѣлинскій, Вис. Гр. 1) Полное собраніе сочиненій 12 т.т. Подъ ред. и съ примѣч. С. А. Венгерова. Спб. ц. по 1 р. 75 к. за томъ; 2) Собр.

соч. въ 3 т.т. подъ ред. Иванова-Разумника. Спб. 1911, ц. 3 р. 50 к.; 3) Избранныя соч. Со статьей Н. Котляревскаго, 2 т.т. Изд. Пановой, Спб. 2 р. 40 к.; 4) Избр. статьи, составл. *А. Сальниковымъ* подъ заглавіемъ: Бѣлинскій для учащихся. 1898, ц. 1 р. 75 к.; 5) *Его же.* Бѣлинскій объ искусствѣ. 1898, ц. 75 к.; 6) Избр. соч., подъ ред. и со вступ. статьей В. В. Сиповскаго. Спб. 1910, ц. 50 к.; 7) Письмо Бѣлинскаго къ Гоголю. Съ предисловіемъ С. Венгерова. Изд. „Свѣточъ" Спб. 1905, ц. 10 к.; 8) Хрестоматія изъ сочиненій Б., со вступ. зам. и статьей, сост. *П. Коганъ.* М. 1911, ц. 1 р. 35 к.

Бѣлозерская, Н. В. Т. Нарѣжный. Ист.лит. очеркъ. Изд. 2-е, Спб. 1896, ц. 1 р. 75 к.

Бѣлый, А. Символизмъ. Книга статей. М. 1910, ц. 3 р.

Венгеровъ, С. А. Собраніе сочиненій. (Изд. „Прометей"). Т. I. Героическій характеръ русск. литературы. Ц. 1 р.

— II. Гоголь, ц. 1 р.

— III. Констант. Аксаковъ. ц. 1 р. 50 к.

— V. Дружининъ, Гончаровъ, Писемскій, ц. 1 р. 50 к.

Венгеровъ, С. А. Основныя черты новѣйшей рус. литературы. Съ прибавл. этюда: „Побѣдители и побѣжденные" (о модернизмѣ). Спб. 1909, ц. 40 к.

Веселовскій, А-сѣй. Этюды и характеристики. Т. I—II. Изд. 4-е, 1912, ц. 4 р.

Его же. Западное вліяніе въ новой русской литературѣ. М. 1916, изд. 5-е, ц. 2 р. 50 к.

Веселовскій, Ал-днръ Жуковскій. Поэзія чувства и сердечнаго воображенія Спб. 1904 ц. 3 р.

Волжскій, Два очерка: 1. Объ Успенскомъ и Достоевскомъ. 2. Кто виноватъ (Ученіе Достоевскаго объ отвѣтственности). 1902, ц. 1 р. 20 к.

Его же. Изъ міра литературныхъ исканій. Спб. 1906, ц. 1 р.

Его же. Очерки о Чеховѣ. Спб. 1903, ц. 80 к.

Волынскій, Ак. Русскіе критики. Спб. 96, ц. 3 р.

Его же. Достоевскій. Изд. 2, 1909, ц. 1 р. 50 к.

Его же. Борьба за идеализмъ. Спб. 1901, ц. 3 р.

Его же. Книга великаго гнѣва. Спб. 1904, ц. 3 р.

Его же. Царство Карамазовыхъ. Лѣсковъ. Спб. 1901, ц. 2 р.

Вѣтринскій, Ч. Чешихинъ. Въ сороковыхъ годахъ. Ц. 2 р.

Его же. Т. Н. Грановскій и его время. Историческій очеркъ. М. 1897.

Его же. Жуковскій, какъ переводчикъ Шиллера. Рига, 1895, ц. 75 к.

Его же. Н. А. Некрасовъ въ воспоминаніяхъ современниковъ, письмахъ и не собранныхъ произв. М. 1911, ц. 80 к.

Его же. Герценъ. Спб. 0908, ц. 3 р.

Гершензонъ, М. Исторія молодой Россіи. М. 1908, ц. 1 р. 50 к.

Его же. Чаадаевъ. Жизнь и мышленіе. Спб. 1908. ц. 1 р. 25 к.

Его же. Историческія записки. М. 1909, ц. 1 р. 25 к.

Его же. Жизнь В. Печорина. М. 1910, ц. 1 р. 50 к.

Его же. Образы прошлаго М. 1912, ц. 3 р.

Его же. (редакція). Русскіе пропилеи. Матеріалы по исторіи русской мысли и литературы. Т. I, ц. 3 р. 50 к.; т. III. И. С. Тургеневъ. Ц. 3 р 50 к.

Его же (редакція) Эпоха Николая I. Сб. статей и документовъ. М. 1910, ц. 1 р. 75 к.

Глинскій, Б. Очерки русск. прогресса. Спб. 1900, ц. 5 р.

Головачова-Панаева, А. Русскіе писатели и артисты. 1890, ц. 1 р. 35 к.

Головинъ, К. (Орловскій) Русскій романъ и русское общество. Спб. ц. 3 р.

Гольцевъ, В. Литературные очерки. М. 1895.

Его же. О художникахъ и критикахъ. М. 1899, ц. 1 р. 25 к.

Его же. Объ искусствѣ. М. 1900, ц. 1 р.

Горнфельдъ, А. О русскихъ писателяхъ. Т. I Минувшій вѣкъ. Спб. 1912, ц. 1 р. 25 к.

Его же. Книги и люди. Литер. бесѣды. Спб. 1908, ц. 1 р. 50 к.

Его же. На западѣ. Лит. бесѣды. М. 1910, ц. 1 р. 25 к.

Его же. Муки слова. 20 к.

Его же. О толкованіи худож. произв. 40 к.

Григорьевъ, Ап. Сочиненія. Т. I. Спб. 1876, ц. 3 р.

Гриневичъ, (Л. Мельшинъ). Очерки совр. русской поэзіи. Спб. 1904, ц. 1 р. 50 к.

Гротъ, Я. Пушкинъ, его лицейскіе товарищи и наставники. Изд. 2-е, Спб. 1899, ц. 1 р. 25 к.

Грузинскій, А. Литературные очерки. М. 1908, ц. 1 р.

Гусевъ, Н. Н. Два года съ Л. Н. Толстымъ. Записки бывшаго секретаря. Т. М. 1912, ц 1 р. 20 к.

Гутьяръ, Н. И. С. Тургеневъ. Сборн. статей. Юрьевъ, 1907, ц. 1 р. 25 к.

Денисюкъ, Н. Критическая литература о произведеніяхъ М. Е. Салтыкова-Щедрина. 5 выпусковъ, по 1 р. за выпускъ.

Его же. Критическая литература о произведеніяхъ Островскаго. М. 1906, 3 выпуска, ц. 3. р. 75 к.

Де-Пуле, М. Кольцовъ въ его жит. и литер. быту и въ семейной обстановкѣ. Спб. 1878.

Довнаръ-Запольскій, М. Изъ исторіи общ. теченій въ Россіи, 1905, ц. 1 р. 25 к.

Его же. Тайное общество декабристовъ. Спб. 1909, ц. 3 р. 50 к.

Его же. Идеалы декабристовъ. М. 1907, ц. 1 р. 25 к.

Его же. Мемуары декабристовъ. К. 1906, ц. 1 р. 50 к.

Добролюбовъ, Ник. 1) Первое полное собр. сочиненій 4 т.т. подъ ред. Лемке, съ его вступ. статьей. Изд. Панафидиной, Спб. 1911, ц. 5 р.; 2) то же, подъ ред. Кранихфельда, Спб. 1911, ц. 7 р. въ 7 томахъ; 3) То же, въ 4 т.т. съ біогр. очерк. М. Филиппова. Изд. 7-е, Сойкина, Спб. 1908, ц. 4 р. 4) Избранныя произв., изд. то же, Спб. 1907, ц. 1 р.; 5) Добролюбовъ для школы. Со вступ. ст. Н. Котляревскаго. Изд. О. Поповой. Спб. 1911, ц. 2 р.

Дружининъ, А. В. Собраніе соч. подъ ред. Н. В. Гербеля. Спб. 1865, 8 томовъ, ц. 10 р.

Евлаховъ, А. Пушкинъ, какъ эстетикъ. К. 1909, ц. 1 р. 50 к.

Елпатьевскій. Близкія тѣни. 1909, ц. 75 к.

Загаринъ, П. (Поливановъ). Жуковскій и его произведенія. Изд. 2-е. М. 1883, ц. 4 р. 50 к

Закржевскій, А. Карамазовщина (Достоевскій, В. Брюсовъ, В. Розановъ, М. Арцыбашевъ). 1912, ц. 1 р.

Закржевскій, А. Лермонтовъ и современность, К. 1915, ц. 1 р.

Замотинъ, И. Литер. эпохи XIX столѣтія. Очерки по исторіи русской литературы. Варш. 1906, ц. 80 к.

Его же. Романтизмъ 20-хъ годовъ XIX ст. въ русск. литературѣ.

Т. I, изд. 2-е, Спб. 1911, ц. 2 р.; т. II, Спб. 1907.

Его же. 40-е и 60-е годы. Очерки по исторіи русск. литературы XIX ст. В. 1915 ц. 2 р.

Зейдлицъ, К. Жизнь и поэзія Жуковскаго. Спб. 1888, ц. 2 р.

Златковскій, М. А. Н. Майковъ. Біографич. очеркъ. Изд. 2-е, Спб. 1898, ц. 1 р.

Ивановъ, Ив. Исторія русской критики. 2 т.т. 1898.

Его же. Иванъ С. Тургеневъ. Жизнь. — Личность. — Творчество. Спб. 1896, ц. 2 р. (1-е изд.).

Его же А. Н. Островскій. Біогр. очеркъ. Изд. Павленк. 25 коп.

Его же. А. Ѳ. Писемскій Спб. 1898, ц. 1 р.

Его же. Новая культурная сила. Русскіе писатели XIX-го вѣка. Спб. 1901, ц. 1 р. 50 к.

Его же. Поэзія и правда міровой любви (о Короленкѣ) Спб. 1899, ц. 75 к.

Его же. Пушкинъ. М. 1899, ц. 25 к.

Ивановъ-Разумникъ, Р. Исторія русской обществ. мысли. Индивидуализмъ и мѣщанство въ русской литературѣ и жизни XIX в. Два тома. изд. 3-е, Спб. 1911, ц. 3 р.

Его же. О смыслѣ жизни. (Ѳ. Сологубъ. Л. Шестовъ) Спб. 1908, ц. 1 р.

Его же. Литература и общественность. Сб. статей 1912, изд. 2-е, ц. 1 р. 25. к.

Его же. Творчество и критика. Спб. 1912, ц. 1 р. 25 к.

Его же. Великія исканія, Спб., ц. 1 р. 25 к.

Иванюковъ, Паденіе крѣпостного права. Ц. 2 р. 50 к.

Игнатовичъ. И Помѣщичьи крестьяне наканунѣ освобожденія. М. 1910, ц. 1 р. 25 к.

Измайловъ, А. Литературный олимпъ. М. 1911, ц. 1 р. 50 к.

Его же. А. П. Чеховъ. 1916.

Изъ исторіи новѣйшей русск. литературы. Сборникъ статей В. Базарова, П. Орловскаго, В. Фриче и В. Шулятикова. М. 1910, ц. 1 р. 75 к.

Исаевъ, А. Гр. Л. Н. Толстой, какъ мыслитель. Спб. 1910, ц. 1 р. 50 к.

Калашъ. В. Гоголь въ воспоминаніяхъ и перепискѣ. М. 1909, ц. 1 р.

Кашинъ, Н. Этюды объ Островскомъ. М. 1912, ц. 2 р.

Кирпичниковъ, проф. Очерки по исторіи новой русской литературы. Изд. 2-е. М. 1903, два тома, ц. 3 р. 20 к.

Ключевскій, В. Очерки и рѣчи. т. II. М. 1913 (статья: «Евгеній Онѣгинъ и его предки»), ц. 2 р. 50 к.

Коганъ, П. Бѣлинскій и его время. М. 1911. ц. 70 к.

Козловъ, А. Религія гр. Л. Толстого и его ученіе о жизни и любви. Спб. 1905, ц. 1 р. 50 к.

Козловскій, Л. Короленко. М. 1910, ц. 40 к.

Козминъ, Н. Николай Ивановичъ Надеждинъ. Жизнь и научно-литер. дѣятельность. 1804—1836. Спб. 1912 (Изд. Ист.-фил. факультета И. Спб. Универс., ч. CXI, стр. 561).

Его же. Очерки по исторіи русскаго романтизма. Н. А. Полевой 1903.

Колосовъ, Е. Очерки міровоззрѣнія Михайловскаго. Спб. 1912, ц. 2 р.

Колтоновская, Е. Критическіе этюды. Спб. 1912, ц. 1 р. 25 к.

Кондратьевъ, А. Гр. А. К. Толстой. Матеріалы для исторіи жизни и творчества. Спб. 1912, ц. 1 р.

Кони. А. На жизненномъ пути. 2 т. т. 1912.

Кораблевъ, В. Литературныя замѣтки. Спб. 1908, ц. 1 р.

Корниловъ, А. Молодые годы Михаила Бакунина. Изъ исторіи русскаго романтизма. Ц. 4 р. 50 к.

Его же. Общественное движеніе при Александрѣ II (1855—1881). М. 1909, ц. 1 р. 25 к.

Его же. Очерки изъ исторіи общ. движеніи и крестьянск. дѣла въ Россіи. Спб. 1905, ц. 3 р.

Короленко, В. Отошедшіе. Спб. 1908, ц. 40 к.

Котляревскій, Н. А. проф. Литературныя направленія Александровской эпохи, ц. 1 р. 25 к.

Его же. Рылѣевъ. ц. 1 р. 25 к.

Его же. Декабристы. Спб 1907, ц. 2 р.

Его же. Старинные портреты. Спб. 1907, ц. 2 р.

Его же. Н. В. Гоголь. ц. 2 р. 50 коп.

Его же. Лермонтовъ, личность поэта и его произведенія. Изд. 4-е, Спб. 1912, ц. 2 р.

Его же. Очерки новой русской литературы. Спб. 1890.

Его же. Канунъ освобожденія. 1855—1861 гг. Изъ жизни идей и настроеній въ радикальныхъ кружкахъ того времени. П. 1916. ц. 2 р. 75 коп.

Его же. Міровая скорбь въ концѣ прошлаго и въ началѣ нашего вѣка. Ея основные и соціальные мотивы и ихъ отраженіе въ художеств. творчествѣ. Изд. 2-е. Спб. 1910. ц. 2 р.

Кранихфельдъ, В. Въ мірѣ идей и образовъ. Два тома. Спб. 1912, ц. 3 р. 50 к.

Критическія статьи о произведеніяхъ М. Горькаго. Спб. 1901, ц. 1 р. 50 к.

Левенфельдъ, Р. Гр. Л. Н. Толстой, его жизнь, произведенія и міросозерцаніе. Перев. съ нѣм. Спб. 1896, ц. 1 р.

Левшинъ. Т. Н. Грановскій. Спб. 1917. ц. 1 р.

Лемке, М. Николаевскіе жандармы и литература 1826—1855 гг. Спб. 1908, ц. 3 р.

Его же. Эпоха цензурныхъ реформъ 1859—1865 годовъ. Спб. 1904, ц. 3 р.

Его же. Очерки по исторіи русской цензуры и журналистики XIX ст. Спб. 1904, ц. 3 р.

Его же. Политическіе процессы Чернышевскаго, М. Михайловскаго, Д. Писарева. 1907, ц. 1 р. 50 к.

Его же. Очерки освободит. движенія 60-хъ годовъ. Изд. 2-е. Спб. 1908, ц. 3 р.

Лернеръ, Н. Пушкинъ. Труды и дни (хронологическія данныя). Изд. 2-е. М. 1910, ц. 5 р.

Литературный распадъ. Т. I. Спб. 1908, ц. 1 р. 50 к. (Сборникъ критическихъ статей по текущей лит.)

Львовъ-Рогачевскій, В. Борьба за жизнь. Сборн. статей. Спб. 1907, ц. 1 р.

Его же. Снова наканунѣ. Критич. статьи. М. 1913, ц. 1 р. 25 к.

Лыскovъ, И. Чеховъ въ пониманіи критики. М. 1905, ц. 1 р. 25 к.

Ляцкій, Евг. И. А. Гончаровъ. Изд 2-е. Спб. 1912, ц. 2 р.

Майковъ, В. 1) Собраніе соч. 2 т. т. К. 1903, ц. 1 р. 50 к.; 2) то же, съ прилож. матеріаловъ для біогр. и лит. характеристики, собранныхъ Л. П. Майковымъ. Спб. изд. 2-е, 901, ц. 3 р.

Майковъ, Л. Батюшковъ, его жизнь и сочиненія. Изд. 2-е. Спб. 1896, ц. 3 р. 50 к.

Его же. Пушкинъ. Біографическіе матеріалы и историко-литературные очерки. Спб. 1899.

Его же. Историко-литературные очерки. (Крыловъ, Жуковскій. Батюшковъ. Пушкинъ. Плетневъ. Печоринъ. Фетъ) Спб. 1895, ц. 2 р.

Максимовъ, С. В. Литературные дебюты Н. А. Некрасова. Спб. 1909, ц. 1 р.

Мандельштамъ. О характерѣ гоголевскаго стиля. Гельс. 1902, ц. 2 р. 75 к.

Мережковскій, Д. Вѣчные спутники. ц. 1 р. 50 к.

Его же. Толстой и Достоевскій Т. I, ц. 2 р.; т. II, ц. 1 р. 50 к.; т. II, ч. 2-я, ц. 1 р. 50 к.

Его же. Гоголь и чертъ. М. 1906; 2-е изд. Гоголь. 1909, ц. 1 р.

Его же Поэтъ сверхчеловѣчества (Лермонтовъ). Спб. 1910, ц. 50 к.

Его же. О причинахъ упадка и о новыхъ теченіяхъ совр. русск. литературы. Спб. 1893, ц. 1 р. 50 к.

Его же. Грядущій хамъ. Чеховъ и Горькій. Спб. 1906, ц. 1 р.

Миллеръ, О. Русскіе писатели послѣ Гоголя. Изд. 5-е, Вольфа. Спб. 1910. Три тома, ц. 5 р. 25 к.

Его же. Матеріалы для жизнеописанія Достоевскаго. Спб. 1883, ц. 5 р.

Его же. Г. Успенскій. Опытъ объективнаго изложенія его сочиненій. Спб. 1889, ц. 80 к.

Его же. Славянство и Европа. Спб. 1879, ц. 1 р. 50 к.

Милюковъ, П. Н. Изъ исторіи русской интеллигенціи. Сборникъ статей и этюдовъ. Спб. 1902, ц. 1 р. 50 к. Содержаніе: Верховники и шляхетство. Серг. Тим. Аксаковъ. Любовь у «идеалистовъ тридцатыхъ годовъ». Памяти А. И. Герцена. По поводу переписки В. Г. Бѣлинскаго съ невѣстой. Надеждинъ и первыя критическія статьи Бѣлинскаго. Университетской курсъ Грановскаго. Разложеніе славянофильства (Данилевскій, Леонтьевъ, Вл. Соловьевъ). По поводу замѣчаній Вл. С. Соловьева. ц. 1 р. 50 к.

Михайловскій, Ник. К. Полное собраніе сочиненій. 10 т. т. Изд. 3-ье, Спб. 1909—1913, ц. по 2 р. за томъ;

Его же (отдѣльн. изд.) Литература и жизнь. Спб. 1892, ц. 1 р.; Литературныя воспоминанія и современная смута, 2 т. т. Спб. 1900, ц. 4 р; Отклики, 2 т. т. Спб. 1904, ц. 3 р; Послѣднія соч. 2 т. т., Спб. 1905, ц. 3 р.

Морозовъ, М. Очерки новѣйшей литературы. Статьи о Леонидѣ Андреевѣ, С. Сергѣевѣ—Ценскомъ, Борисѣ Зайцевѣ, В. Ропшинѣ, Максимѣ Горькомъ и Львѣ Толстомъ. Спб. 1911, ц. 1 р. 25 к.

Мякотинъ, В. А. Изъ исторіи русскаго общества. Этюды и характеристики. Спб. 1902. Содержаніе: Протопопъ Аввакумъ. Дворянскій публицистъ Екатерининской эпохи (Князь М. М. Щербатовъ). На зарѣ русской общественности. Изъ Пушкинской эпохи. Професоръ сороковыхъ годовъ (Т. Н. Грановскій). К. Д. Кавелинъ и его взгляды на русскую исторію.

Надсонъ, С. Я. Литературные очерки. Спб. 1887, ц. 1 р.

На славномъ посту. Литературный Сборникъ, посвященный Н. К. Михайловскому. (1860—1900). Вторая часть этого сборника заключаетъ рядъ очень цѣнныхъ статей разныхъ авторовъ по русск. литературѣ XIX в.

Незеленовъ, А, проф. И. С. Тургеневъ въ его произведеніяхъ. Спб. 1903, ц. 1 р. 50 к.

Его же. А. С. Пушкинъ. Спб. 1903, ц. 1 р. 50 к.

Его же. Шесть статей о Пушкинѣ. Спб. 1892.

Никитенко, А. Записки и дневникъ. 2. т. т. Изд. 2-е, Спб. 1905.

Николаевъ, П. Вопросы жизни въ современной литературѣ. Спб. 1902, ц. 2 р.

Овсянико-Куликовскій, Д. Н. Собраніе сочиненій. 9 томовъ. Спб. 1910.

Т. I. Гоголь, ц. 1 р.

— II. И. С. Тургеневъ, ц. 1 р. 25 к.

— III. Л. Н. Толстой, ц. 1 р. 50 к.

— IV. Пушкинъ, ц. 1 р.

— V. Гейне, Гете, Чеховъ, Герценъ, Михайловскій, Горькій, ц. 1 р. 25 к.

— VI. Психологія мысли и чувства, художеств. творчество. Основы ведаизма. ц. 1 р. 25 к.

— VII, VIII, IX. Исторія русской интеллигенціи. ц. 4 р. 50 к.

Его же. Герценъ (Характеристика) Спб. 1908, ц. 35 к. (То же въ собр. соч. т. V-ый).

Его же. Л. Н. Толстой, какъ художникъ. Спб. 1905, ц. 1 р. 30 к.

Его же. Н. В. Гоголь въ его произведеніяхъ. Къ столѣтію рожденія великаго писателя. Изд. 2-е. М. 1911, ц. 60 к.

Огарева-Тучкова. Воспоминанія. М. 1903, ц. 1 р. 50 к.

Огарковъ, В. Жуковскій, его жизнь и лит. дѣятельность. Изд. Павленкова, ц. 25 коп.

Его же. Кольцовъ, то же изд., ц. 25 к.

Памяти Бѣлинскаго. Сборникъ М. 1899, ц. 3 р. 50 к. (Статьи; Н. Стороженко, В. Якушкина, А. Пыпина, Н. Михайловскаго, Д. Овсянико-Куликовскаго, А. Н. Веселовскаго, Ив. Иванова, Г. А. Джаншіева, В. Острогорскаго, М. Филиппова).

Памяти Б. А. Жуковскаго и Н. В. Гоголя. В. I, Спб. 1907, ц. 1 р. 50 к; в. II, Спб. 1908, ц. 1 р. 0 к.

«Памяти А. С. Пушкина». Юбилейный сборникъ. Изд. редакціи журнала «Жизнь». Спб. 1899.

Панаевъ, И. Литературныя воспоминанія, съ приложеніемъ писемъ. Изд. 3-е, Спб. 1888.

Пассекъ, Т. Изъ дальныхъ лѣтъ. Изд. 2-е. Спб. 1910, ц. 5 р. 50 к.

Перцовъ. Философскія теченія въ русской поэзіи. Спб. 1896.

Писаревъ, Дм. Полное собр. соч. 6 т. т. Со вступ. ст. Е. Соловьева. Изд. 5-е. Павленкова. 1909, ц. 6 р. Дополн. томъ, изд. 2-е Спб., ц. 35 к.

Плетневъ, П. А. Сочиненія и переписка, въ 3-хъ т. т., изд. Я. К. Грота. Спб. 1885.

Плехановъ, Г. Н. Г. Чернышевскій. ц. 3 р.

Его же (Н. Бельтовъ). За 20 лѣтъ. Сб. статей литературныхъ, эконом., филос. и историч. Спб. 1909, ц. 3 р.

Его же. Критика нашихъ критиковъ. Сб. статей Спб. 1906, ц. 2 р.

Его же. Къ вопросу о развитіи монистич. взгляда на исторію. Изд. 4-е. Спб. 1909, ц. 1 р. 25 к.

Его же. Отъ обороны къ нападенію. Сб. ст. М. 1910, ц. 3 р.

«Подъ знаменемъ науки». Юбил. сборн. въ честь Н. И. Стороженка. М. 1902; содержитъ рядъ разнообразныхъ и весьма цѣнныхъ статей по литературѣ: Боборыкина, Архангельскаго, Некрасовой, Будде, Шепелевича, Каллаша, Якушкина, Алексѣя Веселовскаго, Батюшкова, Кирпичникова, Кони и др.

Покровскій, В. Поэзія, какъ главный факторъ эстетическаго развитія. М. 1885, ц. 1 р.

Его же. Ѳ. М. Достоевскій, его жизнь и сочиненія. Ч. I. М. 1908, ц. 50 к.

Покровскій, Н. М. Е. Салтыковъ, какъ сатирикъ, художникъ и публицистъ. Изъ критической литературы о Салтыковѣ. М. 1896, ц. 1 р. 25 к.

Протопоповъ, М. Литер.—критическія характеристики. Изд. 2-е. Спб. 1898, ц. 2 р.

Его же. Критич. статьи. М. 1903, ц. 1 р. 50 к.

Протопоповъ. Бѣлинскій, его жизнь и лит. дѣят. Изд. Павленк. 2-е, 1894, ц. 25 к.

„Пушкинистъ". Ист. лит. сборникъ, изд. подъ ред. С. А. Венгерова. Т. I—II.

Пѣтуховъ, Е. Памити Гоголя и Жуковскаго. Юрьевъ, 1903, ц. 60 к.

Его же. Θ. И. Тютчевъ. Жизнь и творчество. Ю. 1906, ц. 20 к.

Пыпинъ, А. Н. М. Салтыковъ. Спб. 1899, ц. 1 р. 50 к;

Его же. Очерки обществ. движенія при Александрѣ I. Изд. 4, 1908, ц. 3 р.

Его же. Бѣлинскій, его жизнь и переписка. Изд. 2-е, Спб. 1908, ц. 3 р. 50 к.

Его же. Некрасовъ. Спб. 1905, ц. 2 р.

Его же. Мои замѣтки. М. 1910, 2 р.

Его же. Характеристики литературныхъ мнѣній отъ 20-хъ до 50-хъ годовъ. Изд. 4-е, 1909, ц. 3 р.

Его же. Религіозныя движенія при Александрѣ I. 1916, ц. 4 р.

Его же. Русское массонство XVIII и первая четверть XIX в. 1916, ц. 4 р. 75 к.

Пятковскій. Изъ исторіи нашего литературнаго и обществ. развитія. Спб. 2 р. 75 к.

Ранскій, С. (М. Суперанскій). Соціологія Михайловскаго 1901, ц. 1 р. 50 к.

Рейснеръ, М. Леонидъ Андреевъ и его соціальная идеологія. Опытъ соціологической критики. Спб. 1909, ц. 1 р.

О религіи Толстого (Ст. Булгакова, Бердяева, Е. Трубецкого, Волжскаго, Бѣлаго). Изд. «Путь», М. 1912, ц. 1 р. 50 к.

Родзевичъ, С. Лермонтовъ, какъ романистъ. Съ предисловіемъ проф. А. М. Лободы. К. 1914, ц. 75 к.

Розовъ, Б. Пушкинъ и Гете. К. 1909, ц. 2 р.

Розановъ. Легенда о великомъ инквизиторѣ Ѳ. М. Достоевскаго. Спб. 1906, ц. 1 р. 50 к.

Рѣзановъ, В. Изъ разысканій о сочиненіяхъ. В. А. Жуковскаго Спб. 1907, ц. 2 р.

Сакулинъ, П. Изъ исторіи русскаго идеализма. Князь В. Ѳ. Одоевскій. ц. 5 р. 50 к.

Сборникъ журнала „Русское Богатство", ч. 2-я, Спб. 1900, ц. 1 р.—статьи о Пушкинѣ Гриневича, Горнфельда, Ляцкаго, Мякотина, Пѣшехонова.

Сватиковъ, С. Общественное движеніе въ Россіи. Спб. 1905, ц. 60 к.

Семевскій, В. Крестьянск вопр ъ въ Россіи въ XVIII и пе вой п овинѣ XIX-го в. 2 т. т. Спб. 1 8.

Его же. Политическія и обще ственныя идеи декабристовъ. Спб 1909, ц. 3 р. 50 к.

Семеновъ. Лермонтовъ. М. 1915, ц. 1 р. 50 к.

Сергѣенко, П. Какъ живетъ и работаетъ Л. Толстой. М. 1898, ц. 2 р. 50 к.

Его же (редакція). Письма Толстого. 2 т. т., ц. 3 р.

Его же совмѣстно съ Н. Молостовымъ. Л. Н. Толстой. Жизнь и творчество (1828—1908) Крит.—біогр. изслѣдованія. В. I. Спб. 1909, ц. 1 р. 50 к.

Сиповскій, В, проф. Карамзинъ—авторъ „Писемъ русскаго путешественника». Спб. 1899, ц. 3 р. 50 к.

Его же. Пушкинъ. Жизнь и творчество. Спб. 1907, ц. 3 р. 50 к.

Его же. Бѣлинскій ц. 50 к.

Его же. Ломоносовъ ц. 40 к.

Скабичевскій, А. Сочиненія критическіе этюды, публицистическіе очерки, литературныя характеристики, въ 2-хъ т. 1903, ц. 3 р.

Его же. Очерки по исторіи русской цензуры. Спб. 1892, ц. 2 р.

Его же. Беллетристы — народники (Левитовъ, Рѣшетниковъ, Успенскій и др.) Спб. 1888, ц. 1 р. 50 к.

Его же. Крит.-біогр. очерки о Добролюбовѣ, Писемскомъ, Пушкинѣ, Лермонтовѣ, Грибоѣдовѣ, изд. Павленкова, по 25 коп. за выпускъ.

Смирновъ. Жизнь и дѣятельность А. Герцена въ Россіи и за границей. Спб. 1898, ц. 1 р.

Соколовъ, И. Иллюзія поэтич. творчества. Эпосъ и лирика Толстого. Спб. 1890, ц. 2 р.

Соловьевъ, Е. (Андреевичъ): Л. Н. Толстой. Монографія. Спб. 1905, ц. 1 р.

Его же. (В. Смирновъ): Аксаковы. Ихъ жизнь и лит. дѣятельность. Изд. Павленкова. 25 к.

Его же (Скриба): Бѣлинскій въ его письмахъ и сочиненіяхъ. Спб. 1898, ц. 1 р. 75 к.

Его же. Писаревъ, его жизнь и лит. дѣятельность. Изд. 3-ье Павленк., ц. 25 к.; въ томъ же изд., его же очерки о Карамзинѣ, Сенковскомъ, Достоевскомъ, Гончаровѣ, Тургеневѣ, Л. Толстомъ и Герценѣ.

Его же. (Андреевичъ). Бѣлинскій въ его письмахъ и сочиненіяхъ. Спб. 1898, ц. 1 р. 75 к.

Его же. (В. Смирновъ) Жизнь и дѣятельность Герцена въ Россіи и за границей. Спб. 1898, ц. 1 р.

Его же. Книга о Горькомъ и Чеховѣ. Спб. 1901, ц. 1 р. 50 к.

Спасовичъ, В. Д. Сочиненія, 2 т. т. Спб. 1889, ц. 3 р.

Спасовичъ, В. Байронъ и нѣкоторые его предшественники. Спб. 1889, ц. 1 р. 50 к. (или Соч., т. II).

Станкевичъ, А. Грановскій и его переписка. 2 т. т. Изд. 2-е. М. 1907, ц. 3 р. 50 к.

Стекловъ. Н. Г. Чернышевскій. ц. 2 р.

Стоюнинъ, В. Пушкинъ. Изд. Спб. 1906, ц. 1 р. 25 к.

Его же: А. С. Шишковъ. Спб., ц. 1 р. 50 к.

Страховъ, Н. Критическія статьи. Т. I О Тургеневѣ и Толстомъ (1862—1885). Изд. 5-е. К. 1908, ц. 1 р. 50 к.

Его же. Замѣтки о Пушкинѣ и другихъ поэтахъ. 2-е изд. К. 1897, ц. 1 р.

Его же. Борьба съ западомъ въ нашей литературѣ. Историч. и критич. очерки. Т. I—III, Спб. 1887—1896, ц. 4 р.

Его же. Воспоминанія и отрывки. Спб. 1892, ц. 1 р.

Струве, П. На разныя темы. Спб. 1902, ц. 3 р. („Мужики“ Чехова).

Сумцовъ, Н. А, С. Пушкинъ и Ѳ. И. Тютчевъ. Харьк. 1900, ц. 30 к.

Сумцовъ, Н. А. С. Пушкинъ. Харьк. 1900, ц. 2 р.

Кн. Трубецкой, Евг. Міросозерцаніе Вл. Соловьева. 2 т. т., ц. 4 р.

Фоминъ, А. Чеховъ въ русской критикѣ. Опытъ библіографич. указателя. Спб. 1907, ц. 50 к.

Фриче, В. Л. Андреевъ. Опытъ характеристики. М. 1909, ц. 50 к.

Царевскій, А. проф. Надсонъ и его поэзія „мысли и печали“ Каз. 1895, ц. 1 р.

Чернышевскій, Н. Полное собр. сочиненій. 11 т. т. Изд. М. Чернышевскаго. Спб. 1905—1906, ц. 20 р.; въ томъ числѣ: Эстетика и поэзія (отд. изд. 1893, 2 р.);

Очерки Гоголевскаго періода русск. литературы (1893, ц. 2 р.); Замѣтки о современной (56—62 гг.) литературѣ (1894, ц. 2 р.).

Чернышевскій, Н. Матеріалы для біографіи Добролюбова. Спб. 1890, ц. 2 р.

Чернышевскій, Н. Очерки гоголевскаго періода русской литературы. Спб. 1893, ц. 2 р.

Чернышовъ, К. Лишніе люди и женскіе типы въ романахъ и повѣстяхъ Тургенева. Спб., 1896.

Чеховскій юбилейный сборникъ. М. 1910, ц. 1 р. 25 к.

Юбилейный чеховскій сборникъ. Изд. „Заря“. М. 1910, ц. 1 р. 25 к.

Чеховъ, А. П. Сборникъ. Изд. Т-ва „Образованіе“, ц. 1 р. 75 к.

Памяти А. П. Чехова. Изд. О-ва Любит. Рос. Сл. М. 1906, ц. 1 р.

Чижъ, В. Достоевскій, какъ психопатологъ. М. 1885, ц. 75 к.

Чуйко, В. В. Современная русская поэзія въ ея представителяхъ. Спб. 1885, ц. 1 р. 50 к.

Чуковскій, К. Отъ Чехова до нашихъ дней, ц. 1 р.

Шамбинаго. Трилогія романтизма. М. 1911, ц. 1 р. 25 к.

Шаховская, Н. В. Г. Короленко. Опытъ біографич. характеристики. М. 1912, ц. 60 к.

Шахъ-Пароніанцъ, А. Критикъ-самобытникъ (Ап. Григорьевъ) Спб. 1899, ц. 1 р.

Шенрокъ, В. Матеріалы для біографіи Гоголя. 4 т. т. 1892—1898, ц. 12 р.

Его же (редакція). Письма Гоголя. 4 т. т. Изд. А. Маркса. Спб. 1901, ц. 6 р.

Шестовъ, Л. Достоевскій и Ницше. Спб. 1903, ц. 1 р. 50 к.

Его же. Добро въ ученіи Толстого и Ницше. Ц. 1 р. 50 к.

Шулятиковъ, В. Очерки реалистическаго міровоззрѣнія. 1904, ц. 2 р. 50 к.

Его же. Изъ исторіи новой русской литературы. М. 1910.

Щеголевъ, П. Пушкинъ. 1912, ц. 2 р. 50 к.

Его же. Декабристы. Ц. 2 р. 50 к.

Его же. Грибоѣдовъ и декабристы. Спб. 1904, ц. 60 коп.

Его же. Дуэль и смерть Пушкина. Изслѣдованіе и матеріалы. П. 1916, ц. 4 р. 50 к.

Его же. О «русскихъ женщинахъ» Некрасова. Спб. 1904, ц. 4 р.

Щеголевъ, Ив. Подвижникъ слова. Новые матеріалы о Н. В. Гоголѣ. Спб. 1909, ц. 1 р. 20 к.

Щеголевъ, И. Новое о Пушкинѣ. Спб. 1902, ц. 1 р. 50 к.

Эллисъ. Русскіе символисты. М. 1910, ц. 2 р.

Якубовичъ, П. (Мельшинъ). Очерки русской поэзіи. Изд. 2-е, Спб. 1911, ц. 1 р. 50 к.

Его же. Некрасовъ, его жизнь и литер. дѣятельность. Изд. Павленк., 1907, ц. 25 к.

Якушкинъ, В. О Пушкинѣ. М. 1899, ц. 1 р.

---

5) Историко-литературныя хрестоматіи по русской литературѣ.

Алферовъ, А. и Грузинскій, А. 1. Допетровская литература и народная поэзія. Тексты, переводы, примѣчанія, словарь. М. 1912, ц. 1 р. 50 к. 2. Русская литература XVIII в. Хрестоматія. М. 1912, ц. 1 р. 50 к.

Бродскій, Н. Л., Мендельсонъ, Н. М., Сидоровъ, Н. П. Историко-литературная хрестоматія. Ч. I. Устная нар. слов., ц. 80 к.; ч. II. Древняя р. письменность XI—XVII в.—съ вводными статьями, примѣчаніями, вопросами, темами. М. 1916, ц. 1 р. 50 к.

Буслаевъ, Ѳ. Русская хрестоматія. Памятники древней русской литературы и народной словесности. Изд. 11-е пересмотрѣнное и исправленное А. И. Соболевскимъ. 1909, ц. 1 р. 75 к.

Бѣлоруссовъ, Ив. Древнерусская книжная и народная словесность. Хрестоматія съ примѣчаніями къ тексту и предисловіемъ о древне-русскомъ языкѣ. Орелъ, 1892, ц. 90 к.

Владимирскій, И., Струженскій, М., Дудинъ, В. и др. Русская литература въ источникахъ. Курсъ VI-го кл. реальн. уч. Двѣ части. М. 1913, ц. 2 р. 50 к.

Галаховъ, А. 1) Историко-литературная хрестоматія новаго періода русской словесности. Два тома. Изд. 18-е. М. 1912, ц. 2 р. 50 к. 2) Русская хрестоматія 2 тома. М. 1913, ц. 2 р. 25 к.

Галаховъ, А. Русская хрестоматія. Въ 2-хъ томахъ. Изд. 35-е, 1912, ц. за оба тома 2 р. 25 коп.

Петровъ, К. П. Русская историческая хрестоматія, съ приложеніемъ важнѣйшихъ образцовъ иностр. литер. Спб. 1907, ц. 2 р. 50 к.

Синюхаевъ, Г. Послѣ Гоголя. Пособіе и хрестоматія для старшихъ классовъ средней школы и для самообразованія. Ч. I, вып. 1-ый. Бѣлинскій и его эпоха, Тургеневъ. Изд. 2-е. Спб. 1912; ч. II-я, вып. 1-ый, Левъ Толстой. Спб. 1908, ц. 80 к.; вып. 2-ой. Достоевскій, Некрасовъ, Ал. Толстой, Майковъ, Полонскій, Фетъ, Тютчевъ, Дополненія. Спб. 1911, ц. 90 к.

Сиповскій, В. В. Историческая хрестоматія по исторіи русской словесности. Т. I, II, III—въ 12 отдѣльныхъ выпускахъ, ц. 11 р. 40 к.

5) Исторія западно-европейскихъ литературъ.

Алексѣевъ. Римскіе поэты въ біографіяхъ и образцахъ. Спб. 1897, ц. 2 р.

Балабанова, Е. Макферсонъ. Поэмы Оссіана. Спб. 1890, ц. 2 р.

Балабанова и Петерсонъ. Западно-европейскій эпосъ и средневѣковый романъ. 3 т. Спб. 1896, ц. 6 р.

Батюшковъ, Ѳ. проф. (редакція). Исторія западной литературы. (1800 — 1910). Около 6 томовъ. Цѣна по подпискѣ 7 р. 50 к. за томъ. Въ изданіи принимаютъ ближайшее участіе: Ѳ. А. Браунъ, Н. А. Котляревскій, Д. К. Петровъ, Е. В. Аничковъ, К. Ѳ. Тіандеръ.

Батюшковъ, Ѳ. Критическіе очерки, ч. 2-я. Спб. 1902.

Де-Ла-Бартъ. Шатобріанъ и поэтика міровой скорби во Франціи. К. 1905. Ц. 3 р.

Его же. Литературное движеніе на Западѣ въ первой трети XIX ст. М. 1914. ц. 1 р. 50 к.

Его же. Бесѣды по исторіи всеобщей литературы. Ч. I, Средніе вѣка и Возрожденіе. ц. 2 р.

Боборыкинъ. Европейскій романъ въ XIX ст. Спб. 1900, ц. 3 р.

Брандесъ. Англійская литература. Спб., ц. 75 к.

Его же. Нѣмецкая литература, ц. 1 р.

Его же. Французская литература, ц. 2 р.

Его же. Литературные портреты. Спб. 1896, 1 р. 35 к.

Брандесъ. Г. Шекспиръ, 2 т. М. 1899—1901, ц. 3 р.

Его же. О главныхъ теченіяхъ литературы XIX в. Спб. 1898, ц. 75 к.

Его же. Молодая Германія. Спб ц. 1 р. 50 к.

Буасье. Картины древне-римской жизни. Спб. 1896, ц. 1 р. 25 к.

Бѣльшовскій, А. Гете, его жизнь и произведенія. 2 т. Спб., ц. 5 р. 50 к.

Вайнштейнъ. Г-жа Сталь, мыслитель переходной эпохи. Спб. 1902, ц. 1 р. 25 к.

Вегеле. Данте. М. 1881, ц. 3 р.

Велишскій. Бытъ грековъ и римлянъ. Спб. 1878, ц. 6 р.

Веселовскій, Ал-ндръ Н. Италія и возрожденіе. Собраніе соч., изд. И. Ак. Н., т. III—VII. Сюда же вошло: „Боккачіо, его среда и сверстники, т. V; отд. изд. въ 2-хъ т. т., ц. 5 р.

Веселовскій А. Старинный театръ въ Европѣ. М. 1870.

Веселовскій Алексѣй. Байронъ. Критико-біографич. очеркъ. М. 1902, ц. 1 р. 75 к.

Веселовскій, Ал-сѣй. Этюды и характеристики. М. 1903, ц. 2 р. 75 к.

Его же. Этюды о Мольерѣ. «Мизантропъ». М. 1881, ц. 2 р.;

Его же. „Тартюфъ“. М. 1879, ц. 2 р.

Веселовскій, Ю. Критическіе очерки, т. II.

Его же. Литературные очерки. Т. I.

Випперъ. Обществен. ученія и историч. теоріи XVIII и XIX в. Спб. 1900, ц. 1 р.

Гаймъ. Романтическая школа. М. 1891, ц. 5 р.

Его же. Гердеръ, его жизнь и сочиненія. М. 1899, 2 т., ц. 10 р.

Гаспари. Исторія итальянской литературы. 2 т. т., ц. 6 р.

Гервинусъ. Шекспиръ. Спб. 1877, ц. 8 р.

Геттнеръ. Исторія всеобщ. литер. XVIII в. Спб. 1897.

Геттнеръ. Англійская литература. Спб. 1897, ц. 1 р. 50 к.

Его же. Французская литература Спб. 1898, ц. 2 р.

Его же. Нѣмецкая литература, ц. 2 р.

Гиро. Частная и обществ. жизнь грековъ. Спб. 1907, ц. 3 р.

Его же. Частная и общественная жизнь римлянъ. Спб. 1899, ц. 3 р.

В. Гюго и его время. Съ предисловіемъ Стороженка. М. 1890, ц. 1 р. 50 к.

Гюйо. Искусство съ соціологической точки зрѣнія. Спб. 1897, ц. 3 р. 50 к.

Дауденъ. Шекспиръ. Одесса, 1898, ц. 2 р.

Десять чтеній по литературѣ. М. 1903, ц. 1 р. (статья А. Алферова: „Дефо“).

Джеббъ. Краткая исторія греческой литературы. 1896, ц. 1 р.

Дюрингъ, Е. Великіе люди въ литературѣ. Спб. 1897, ц. 3 р. 50 к.

Женэ. Шекспиръ, его жизнь и сочиненія. Перев. А. Н. Веселовскаго. Ц. 2 р. 50 к.

Жюссеранъ. Исторія англійскаго народа въ его литературѣ. 1898, ц. 1 р. 25 к.

Ивановъ, И. Политическая роль французскаго театра въ связи съ философіей XVIII-го в. М. 1895, ц. 3 р.

Ивановъ, Ив. Рыцарь слова и жизни. Сервантесъ и его „Донъ-Кихотъ“. М. 1910, ц. 50 к.

Карелинъ, А. Ж. Ж. Руссо. Опытъ характеристики его общественныхъ идей. Спб. 1899, ц. 1 р.

Карелинъ. А. Паденіе античнаго міросозерцанія. Спб. 1903. ц. 75 к.

Каренинъ, В. Жоржъ Зандъ, ея жизнь и произведенія. 1899, ц. 3 р. 50 к.

Кирпичниковъ, А. Вальтеръ-Скоттъ и В. Гюго. Спб. 1891, ц. 40 к.

Книга для чтенія по исторіи среднихъ вѣковъ — подъ ред. проф. Виноградова.

Коршъ и Кирпичниковъ. Всеобщая исторія литературы.

Кохъ Максъ. Шекспиръ. М. 1888, ц. 2 р.

Лансонъ. Исторія французской литературы. 2 т. т., ц. 7 р.

Магаффи. Исторія классич. періода греч. литературы. М. 1883, ц. 6 р.

Мартини, Эдгаръ, проф. Исторія римской литературы. Переводъ и доп. К. Тюлеліева. Ч. I, изд. 1912, ц. 2 р. 50 к.

Мищенко, Як. Краткій очеркъ греческой литературы. К. 1893, ц. 1 р. 50 к.

Модестовъ. Исторія римской литературы. Спб. 1906, ц. 75 к.

Морлей, Дж. Вольтеръ. М. 1889, ц. 75 к.

Его же. Дидро и энциклопедисты. М. 1882, ц. 2 р. 50 к.

Его же. Ж. Ж. Руссо. М. 1886, ц. 2 р. 50 к.

Пелисье. Литературное движеніе въ XIX в. М. 1895, ц. 2 р.

Петровъ, Д. К. Замѣтки по исторіи старо-испанской комедіи, ч. I—II, Спб. 1907, ц. 5 р.

Его же. Очерки бытового театра Лопе де Вега. Спб. 1901.

Пти де Жюльвилль, Л. Иллюстрированная исторія французск. литературы въ XIX в. Переводъ съ франц. Ю. А. Веселовскаго. Съ 54 рис. въ текстѣ и 30 рис. на отд. листахъ. М. 1907, ц. 2 р.

Пыпинъ А. Н. и Спасовичъ, В. Д. Исторія славянскихъ литературъ, изд. 2-е, т. I—II.

Розановъ, М. Н. Ж. Ж. Руссо и литер. движеніе конца XVIII в. и начала XIX в. М. 1910, ц. 2 р.

Его же. Поэтъ періода „Бурныхъ стремленій“ Я. Ленцъ. М. 1901.

Розановъ. Исторія англійской литературы XIX в. М. 1915, ц. 1 р. 50 к.

Саймондсъ. Данте. Спб. 1893, ц. 1 р. 50 к.

Скартацини. Данте. Спб. 1905, ц. 1 р. 25 к.

Стасовъ, Вл. „Венеціанскій купецъ“ Шекспира. Спб. 1904, ц. 30 к.

Стасюлевичъ, М. Исторія среднихъ вѣковъ въ ея писателяхъ и изслѣдованіяхъ новѣйшихъ ученыхъ. Спб. 3 т., ц. 8 р. 50 к.

Стороженко, Н. проф. Очеркъ исторіи западно-европейск. литературы. Лекціи, чит. въ Моск. Унив. М. 1912, ц. 1 р. 40 к.

Его же. Лекціи по исторіи западно-европейскихъ литературъ М. 1903, ц. 2 р.

Стороженко, Н. Предшественники Шекспира.

Его же. Опыты изученія Шекспира. М. 1902, ц. 1 р. 50 к.

Стороженко. Изъ области литературы. М. 1902, ц. 2 р.

Тэнъ, И. Развитіе политической и гражданской свободы въ Англіи въ связи съ развитіемъ литературы. Т. I — III. Спб. 1876.

Тэнъ, И. Происхожденіе обществ. строя совр. Франціи. Спб. 1880, ц. 3 р. 50 к.

Тэнъ-Бринкъ, Б. Лекціи о Шекспирѣ. Переводъ И. Городецкаго. М. 1898, ц. 40 к.; то же, перев. П. Вейнберга. Спб. 1898, ц. 75 к. (Шекспиръ).

Тикноръ, Исторія испанской литературы. Въ 3-хъ томахъ. Изд. К. Солдатенкова. М. 1883 — 1891.

Тургеневъ, И. С. Гамлетъ и Донкихотъ.

Его же. Рѣчь о Шекспирѣ.

Фагэ, Э. Политическіе мыслители и моралисты. М. 1910 ц. 1 р. 50 к.

Фишеръ-Куно, Лессингъ, какъ преобразователь нѣмецкой литературы. Переводъ Разсадина. 2 части. М. 1882, ц. 1 р. 25 к.

Фишеръ, К. «Гамлетъ» Шекспира. М. 1905, ц. 1 р.

Его же. Публичныя лекціи о Шиллерѣ. М. 1890, ц. 1 р.

Фогтъ Фр. и Кохъ М. Исторія нѣмецкой литературы отъ древнѣйшихъ временъ до настоящаго времени. Перев. А. Л. Погодина. Спб. 1901, изд. Т-ва „Просвѣщеніе".

Чернышевскій, Лессингъ, его время, жизнь и дѣятельность. Собр. соч. „Эстетика и поэзія". Спб. 1893, ц. 2 р.

Чичеринъ, Б. Политическіе мыслители древняго и новаго міра. 2 т.т.

Чуйко, Шекспиръ, его жизнь и произведенія. Спб. 1880, ц. 5 р.

Шаховъ, А. Очерки литературнаго движенія въ первую половину XIX в. Лекціи по исторіи французской литературы. Спб. изд. 4-е, 1913, ц. 1 р. 20 к.

Его же. Гёте и его время. Спб. 1908, ц. 1 р.

Его же. Вольтеръ и его время. Спб. 1907, ц. 1 р. 25 к.

Шепелевичъ, Жизнь и произведенія М. Сервантеса. Т. I, Харьк., 1901, ц. 2 р. 40 к.; т. II, Спб. 1903, ц. 1 р. 75 к.

Шереръ-Вильг. Исторія нѣмецкой литературы. Въ 2-хъ томахъ. Спб. 1893, ц. 5 р. 50 к.

Шерръ Іоганнъ. Иллюстрированная всеобщая исторія литературы. Въ 2-хъ томахъ. М. 1896-1898.

Штоль, Великіе греческіе писатели. Спб. 1901; ц. 2 р.

Его же. Великіе римскіе писатели. Спб. 1889, ц. 2 р.

---

6) Учебныя пособія по исторіи западно-европ. литературъ.

Мишеевъ, Н. Очерки по исторіи всеобщей литературы. Ч. I Греція и Римъ. Ц. 1 р.; ч. II. Средніе вѣка и эпоха Возрожденія. Ц. 1 р. 25 к.; ч. III. Литература новаго времени. Ц. 1 р. 25 к.

Круазе, Руководство по исторіи древнихъ литературъ. М. 1908, ц. 1 р. 75 к.

Гливенко, Ив. Ив., проф. Очерки по исторіи западно-европейскихъ литературъ (съ хрестоматіей), ц. 1 р. 50 к.

Гливенко, Ив. Ив., проф. Чтенія по исторіи всеобщей литературы, ц. 2 р. 80 к.

Верещагинъ, Ю. Руководство къ чтенію избранныхъ произведеній всемірной литературы; ч. II, 1902, ц. 1 р. 25 к.

Коганъ, П. 1) Очерки по исторіи западно-европейскихъ литературъ. Т. I, изд. 4, М. 1909, ц. 1 р. 50 к.; т. II, изд. 3, М. 1910, ц. 1 р. 50 к.; т. III, ч. 1-я, ц. 1 р. 25 к.; ч. 2-я, ц. 1 р. 25 к.

2) Очерки по исторіи древнихъ литературъ. Т. I. Греческая литература. Изд. 2-е, М. 1910, ц. 1 р.

---

7) Хрестоматіи по всеобщей литературѣ.

Гливенко, Ив. Ив. проф. Хрестоматія по всеобщей литературѣ. Ч. I. Античная и средневѣковая литературы, ц. 1 р. 80 к.

Коганъ, П. Опытъ исторической хрестоматіи западно-европ. литературъ. М. 1904, ц. 1 р. 25 к.

XIV. Теорія словесности:

а) пособія для преподавателя:

Аверкіевъ, Д. О драмѣ. Критическое разсужденіе. Спб. 1907, ц. 1 р. 50 к.

Балталонъ, Ц. Эстетика В. Г. Бѣлинскаго. Избранныя статьи и отрывки, съ вопросами и дополненіями, ц. 1 р.

Веселовскій, Александръ Н. Собраніе сочиненій. Изд. Имп. Ак. Наукъ. т. I—II. Поэтика.

Вопросы теоріи и психологіи творчества. Т. I, изд. 2-е исправленное, переработанное, значит. дополненное. ц. 1 р. 75 коп.; т. II, вып. 1-й, ц. 1 р. 25 к.; вып. 2-ой, ц. 1 р.; т. III Очеркъ исторіи театра въ западной Европѣ и Россіи. К. Ѳ. Тіандера, ц. 1 р. 50 к.

Т. IV-ый. А. Л. Погодинъ. Языкъ, какъ творчество. Х. 1913, ц. 2 р. 50 к.; т. V-ый; т. VI-ой, Гливенко, Ив. Ив., проф. Къ исторіи литературныхъ направленій въ Западной Европѣ XVII – XIX вв.

Воскресенскій. Поэтика. Историческій сборникъ статей о поэзіи. Спб. 1885, ц. 2 р.

Житецкій, П. Очерки изъ исторіи поэзіи. Пособіе для изученія теоріи поэтич. произведеній. ц. 1 р.

Каррьеръ, М. Драматическая поэзія. ц. 1 р.

Лысковъ, И. П. Теорія словесности въ связи съ данными языковѣдѣнія и психологіи. Общій курсъ. М. 1914, ц. 2 р. 50 к.

Надеждинъ, П. Пособіе къ чтенію прозаическихъ и поэтическихъ сочиненій для самообразованія. Изд. 2-е, ц. 1 р. Тула, 1908. Прибавленіе къ этой же книгѣ, ц. 20 к.

Оксеновъ, А. Дополненія къ курсу теоріи словесности. Сборникъ литературныхъ образцовъ и разборовъ В. І. Софоклъ и его трагедіи: „Эдипъ—царь“ и «Антигона». Спб. 1910, ц. 40 к.

Его же. Народная поэзія. Спб. 1909, ц. 50 к.

Прессъ Арк. Теорія словесности для учителей. П. 1916, ц. 60 к.

Фохтъ А. Вопросникъ по гимназическому курсу теоріи словесности. Съ соотвѣтствующими дополненіями по логикѣ и психологіи. М. 1910. ц. 25 к.

б) учебники теоріи словесности:

Александровъ. А. Теорія словесности. Курсъ IV кл. реальныхъ училищъ. М. 1909. ц. 30 к.

Бѣлоруссовъ, И. Учебникъ теоріи словесности. Изд. 27-е, 1912. ц. 50 к.

Бѣлявскій, Е. Теорія словесности. Изд. 14-е, 1911, ц. 65 к.

Быстровъ, М. Теорія словесности. Спб., 1 р. 50 к.

Вейнбергъ, Л. Теорія словесности съ хрестоматіей. 1909 ц. 85 к.

Ветуховъ, Жизнь слова (Основы теоріи словесности для школы и самообразованія) Харьковъ 1910, ц. 20 к.

Ельницкій, К. Теорія словесности. Курсъ среднихъ учебн. заведеній. Спб. 1886.

Житецкій, П. Теорія поэзіи. Кіевъ, 1911, ц. 1 р.

Житецкій, П. Теорія сочиненія съ хрестоматіей. К. 1912, ц. 1 р.

Золотаревъ, С. Теорія словесности, иллюстрированная снимками съ произведеній архитектуры,

скульптуры и живописи. К., 1911, ц. 1 р.

Коганъ, П. Теорія словесности. М. 1915, ц. 40 к.

Ливановъ, Н. Учебный курсъ теоріи словесности для средн. уч. зав. Спб. 1913, ц. 1 р.

Надеждинъ, П. П. Теорія поэзіи эволюціонная и историческая. Учебное руководство для средн. учебн. заведеній, учительск. институтовъ и семинарій. Тула, 1913, ц. 80 к.

Овсяникo-Куликовскій, Д. проф. Теорія поэзіи и прозы. Руководство для средн. школы и для самообразованія. М. 1914, ц. 70 к.

Острогорскій, В. Краткій учебникъ теоріи поэзіи. М. 1904, ц. 50 к.

Павловичъ, М. Учебникъ теоріи словесности. Спб., 1899, ц. 85 к.

Преображенскій, А. Теорія словесности. Начало эстетики, риторики и поэтики. М. 1905, ц. 75 к.

Ручъ Сергѣй. Теорія словесности. Подъ ред. Д. Н. Сеславина. Спб. 1902, ц. 75 к.

Сиповскій, В. Элементарный курсъ теоріи словесности. П. 1915, ц. 75 к.

Смирновскій, П. Теорія словесности. М., ц. 65 к.

Сосницкій, Аркадій. Теорія словесности. Курсъ среднихъ учебн. заведеній. М. 1911, 4-е изд. ц. 60 к.

Стеблинъ-Каменская. Учебное руководство по стилистикѣ. Курсъ IV-го кл. 1915, ц. 60 к.

Случевскій, П. Руководство къ изученію теоріи словесности по лучшимъ образцамъ. М. 1910 г., ц. 1 р.

Смирновъ, А. М. (Кутаческій). Руководство къ изученію художественныхъ произведеній. Учебникъ русск. языка. Курсъ IV—V классовъ средне-учебн. заведеній. Спб 1913, ц. 1 р.

Стефановскій, И. Учебный курсъ теоріи словесности. Изд. 5-е, ц. 75 к.

Сушицкій. Пособіе по теоріи словесности. К. 1915, ц. 1 р.

Филоновъ, А. Учебникъ по словесности. Спб. 1900, ц. 1 р.

Шалыгинъ, А. Теорія словесности и хрестоматія для среднихъ классовъ. Спб. 1910, ц. 1 р. 75 к.

Его же. Дополнительный курсъ теоріи словесности. Спб. 1910 г., ц. 1 р. 40 к.

Яковлевъ, В. Учебный курсъ теоріи словесности. Спб. 1911 г., ц. 1 р.

в) *хрестоматіи по теоріи словесности:*

Гливенко, Ив. Ив., проф. Хрестоматія по всеобщей литературѣ. Ч. I, 1915, ц. 1 р. 80 к.

Ильинскій, Н. Хрестоматія по теоріи словесности. Т.

Нашъ міръ. Книга для занятій роднымъ языкомъ. Ч. IV-я. Хрестоматія и теорія словесности, ц. 1 р. 25 к. (Составили: Бродскій, Домашевская и др.).

Сиповскій, В. Хрестоматія къ курсу теоріи словесности. Ц. 1 р. 75 к.

Смирновскій, П. Сборникъ статей, какъ приложеніе къ учебнику теоріи словесн. Ч. I. М. 1906, ц. 75 к.; ч. II. М. 1911, ц. 75 к.

Трофимовъ, А. Хрестоматія и свѣдѣнія по теоріи словесности. Курсъ средн. классовъ. Спб. 1911, ц. 1 р. 60 к.

Филоновъ, А. Г. Русская хрестоматія съ примѣчаніями. Для высшихъ клас. среднихъ учебн. завед.

Ч. I. Спб. 1905, ц. 1 р. 30 к.

Ч. II. М. 1907, ц. 1 р. 25 к.
Ч. III. Спб. 1898, ц. 1 р. 25 к.
Ч. IV. Спб. 1896, ц. 1 р. 50 к.

Кромѣ того, хрестоматіями снабжены учебники Вейнберга, Л.; Житецкаго П.; Шалыгина, А.—См. выше.

XV. Литературныя бесѣды:

Балталонъ, Ц. Пособіе для литературныхъ бесѣдъ и письмен. работъ. Изд. 9 е. М. 1912, ц. 75 коп.

Бубрихъ, Вл. Нѣсколько мыслей о литературныхъ бесѣдахъ. «Р. Шк.» 1900, №№ 10—11, стр. 156—162.

Дорофеевъ, Г. К. О литературныхъ бесѣдахъ въ среднихъ учебн. заведеніяхъ. Тифл. 1901, ц. 50 к.

Евсѣевъ, К. Вопросъ о литературныхъ бесѣдахъ въ русской педагогич. литературѣ. Спб. 1914, ц. 40 коп.

XVI. Дѣтская литература и внѣклассное чтеніе:

а) *пособія для преподавателя:*

Бѣлинскій о воспитаніи и о книгахъ для дѣтскаго чтенія. Подъ ред. Н. Тулупова и П. Шестакова. М. 1911 г. ц. 10 к

Вольгастъ, Г. Проблемы дѣтскаго чтенія. Спб. 1912. Изд. «Школа и жизнь».

Герштенцвейгъ, В. Воспитывайте чтеніемъ! Какъ организованы германскія школьныя библіотеки. Спб. 1911. Изд. В. Березовскаго, ц. 25 к.

Елачичъ, Е. Сборникъ статей по вопросамъ дѣтскаго чтенія. Спб. 1913, ц. 1 р. 25 к,

Зеленко. Руководительство дѣтскимъ чтеніемъ. Изд. Вольфа, П. 1915, ц. 50 к.

Корольковъ. А. Е. Библіографія по вопросамъ дѣтской литературы и дѣтскаго чтенія. Приложеніе къ книгѣ Н. В. Чехова: *„Дѣтская литература“* (стр. 235—256). М. 1909, ц. 1 р. 60 к.

Ричардсонъ, Ч. О выборѣ книгъ и о томъ, какъ ихъ читать, чтобы онѣ приносили намъ пользу. Съ прилож. списка книгъ, составл. Библіотечной комиссіей общества содѣйствія дошкольному воспитанію дѣтей. Спб. 1913 г. Изд. Д. Травина, ц. 30 к.

Родниковъ, В. Дѣтская литература. Съ указаніемъ важнѣйшихъ книгъ для дѣтскаго чтенія. К. 1916, изд. 3-е, ц. 1 р. 50 коп. (I Основные принципы дѣтской литературы, II. Главные виды дѣтской литературы. III. Главнѣйшія теченія въ русск. дѣтской литературѣ. IV. Руководство дѣтскимъ чтеніемъ).

Чеховъ, Н. В. Введеніе въ изученіе дѣтской литературы. М. 1915, ц. 30 к.

б) *указатели книгъ для дѣтскаго чтенія:*

Брюхановъ, В. П. и Свѣтлаковъ. Указатель книгъ по литературѣ для внѣкласснаго чтенія учениковъ гимназіи. Ч. I. Казань, 1916, ц. 30 к.

Зотовъ, Н. Указатель книгъ для воспитательнаго чтенія кадетамъ. По указанію и подъ редакціей И. Симонова. Вып. I. Спб. 1913. Изд. журн. „Педагогическій Сборникъ“, ц. 1 р.

Книги-подарки для дѣтей отъ 3 до 15 л. Изд. дѣтск. библ. М. Бередниковой. 1911 г., ц. 10 к.

Книги-подарки для дѣтей отъ 5 до 15 лѣтъ и отзывы о дѣтскихъ журналахъ. („Ком. по дѣтск. чтенію“ при Томскомъ Педагогич. Обществѣ. Томскъ. 1912.

Лебедевъ, А. И. Дѣтская и народная литература. В. I. Списокъ книгъ для дѣтей младшаго и средняго возр. Нижн.-Новг., 1908 (5-е изд.), ц. 50 к. В. II. Старшій возрастъ, Нижн. Новг. 1904, ц. 50 к.

Лемке, М. Хорошія дѣтскія книги.

В. I. Младш. возрастъ. Спб. 1913. Изд. 2-е.

В. II. Средн. возрастъ. Спб. 1913. Изд. 2-е.

В. III. Старш. возрастъ. Спб. 1913. Изд. 2-е ц. по 15 к. выпускъ.

Малиновскій, Н. Избранныя книги М. Н. Пр. въ ученич. библіотеки низшихъ училищъ. Нижній-Новгородъ. Изд. губернск. земства. 1912 г., ц. 10 к.

Николаевъ, Л. П. Опытъ распредѣленія матеріала для внѣкласснаго чтенія учениковъ V—VIII кл. гимназіи. Спб. 1914.

Соболевъ, М. В. Справочная книжка по чтенію дѣтей всѣхъ возрастовъ. Спб., ц. 2 р.

Тулуповъ, Н. В. и Шестаковъ, П. М. Библіотеки для юныхъ читателей. М. 1911, ц. 15 к.

Указатель систематическій книгъ для дѣтей и юношества, ч. I. Сказки. П. 1915.

Чарнолусская, Е. Библіографич. указатель книгъ по дѣтскому чтенію, вышедшихъ въ 1911 г. Спб. 1912 г. Изд. газеты „Школа и Жизнь“, ц. 80 к.

Чеховъ, Н. В. Спутникъ самообразованія. Бесѣды о выборѣ и чтеніи книгъ для дѣтей и подростковъ до 15 л. Съ приложеніемъ списка хорошихъ книгъ. М. 1911, ц. 15 к. Изд. 2-е.

Щербина, А. Д. Спутникъ читателя. Систематическій указатель произведеній русскихъ и иностранныхъ писателей и историко-лит. пособій для внѣкласснаго чтенія учащихся среднихъ и старшихъ классовъ (IV—VШ). Одесса. 1911, ц. 40 к.

в) *дневникъ читателя:*

Владиславлевъ, И. Тетрадь для записи о прочитанныхъ книгахъ. Пособіе для учащихся. (I Предисловіе. II. Къ читателямъ. III. Мысли о чтеніи и книгахъ. IV. Нѣсколько словъ по поводу записи о книгахъ научнаго содержанія. V. Примѣрный планъ записи). М. 1912. Изд. «Наука», ц. 20 к.

Мои впечатлѣнія. Замѣтки о прочитанныхъ книгахъ. Каталогъ «шагъ за шагомъ» (и отд. каталогъ 15 к.). Екатеринославъ. 1912. Изданіе Екатериносл. Коммерч. уч. Имени Государя Импер. Николая II, ц. 40 к.

Огіенко, И. Тетрадь для литературнаго разбора и записыванія прочитанныхъ книгъ. Пособіе для домашняго и класснаго чтенія. Кіевъ. 1914, ц. 5 к.

Тетеревятниковъ, Г. Вопросникъ. Пособіе учащимся при чтеніи литературныхъ произведеній и при литературныхъ бесѣдахъ. Ленкорань, 1912, ц. 60 к.

ОГЛАВЛЕНІЕ:

стр.

Предисловіе.

Введеніе. Средняя общеобразовательная школа: ея основныя задачи и методы 1

I. О преподаваніи родного языка и литературы въ младшемъ возрастѣ средней школы 11

II. Орѳографія 94

III. О письменныхъ работахъ по русскому языку въ младшемъ возрастѣ средней школы 154

IV. О преподаваніи грамматики:
- а) Исторія вопроса 205
- б) Обзоръ учебниковъ грамматики русскаго яз., составленныхъ въ духѣ новаго грамматическаго направленія 271
- в) Элементарно-практическая точка зрѣнія на задачи преподаванія грамматики родного языка въ средней школѣ 316
- г) О преподаваніи исторіи русскаго яз. въ ср. школѣ 323
- д) Общіе итоги 328

V. О преподаваніи литературы:
- а) Историческій обзоръ вопроса 333
- б) Общіе итоги 401

VI. Методъ занятій литературою 421

Прилож е́ніе: «Библіотека преподавателя». . . 449

Цѣна 4 руб.

Складъ изданія у автора:
Петроградъ, Шамшева ул., д. 11.